



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2015

Schlobinski, Peter (2014): Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht

Brommer, Sarah

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-139040>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Brommer, Sarah (2015). Schlobinski, Peter (2014): Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (Vals-Asla), (102):193-198.

Isabelle RACINE &
Sylvain DETEY (éds.)

- L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs: éclairage des corpus oraux
- French liaison learning by non-native speakers in the light of oral corpora
- Das Erlernen der französischen Liaison durch Nicht-Muttersprachler im Lichte der mündlichen Korpora
- L'apprendimento della liaison in francese come lingua straniera alla luce dei corpora orali



bulletin vals-asla

numéro 102

Bulletin suisse
de linguistique appliquée
hiver 2015

Vereinigung für angewandte
Linguistik in der Schweiz

Associaziun svizra
da linguistica applitgada

Association suisse
de linguistique appliquée

Associazione svizzera
di linguistica applicata

Vereinigung für Angewandte
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di
Linguistica Applicata

Associaziun Svizra da
Linguistica Applitgada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

Comité de relecture pour ce numéro

Helene N. Andreassen (UiT Norges Arktiske Universitet), Matthieu Avanzi (Université Catholique de Louvain), Cristelle Cavalla (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3), Marie-Hélène Côté (Université Laval), Maud Dubois (Université de Neuchâtel), Julien Eychenne (Hankuk University of Foreign Studies, South Korea), Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano), Anita Berit Hansen (University of Copenhagen), Ingrid Hove (Universität Zürich), Alain Kamber (Université de Neuchâtel), Takeki Kamiyama (Université de Paris 8), Chantal Lyche (Universitetet i Oslo), Roberto Paternostro (Université de Genève), Alexei Prikhodkine (Université de Genève), Stephan Schmid (Universität Zürich), Christian Surcouf (Université de Lausanne), Ellenor Shoemaker (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3).

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume.

Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Chaque article paru dans le bulletin a été soumis à un processus de "peer review" anonyme.

Abonnement personnel	Suisse CHF 30.-	Etranger CHF 35.-
Abonnement institutionnel	Suisse CHF 50.-	Etranger CHF 55.-
Prix au numéro	Suisse CHF 25.-	Etranger CHF 25.-
Pas de réduction librairie		

Rédaction

Prof. Alain Kamber (Université de Neuchâtel)
E-mail: alain.kamber@unine.ch
Institut de langue et civilisation françaises
Fbg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

Responsable comptes rendus

Prof. Martin Luginbühl (Université de Neuchâtel)
E-mail: martin.luginbuehl@unine.ch

Administration

Florence Waelchli (Université de Neuchâtel)

Abonnements, commandes

Institut des sciences du langage et de la communication
Rue Pierre-à-Mazel 7, CH-2000 Neuchâtel
E-mail: bulletin.valsasla@unine.ch / CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2015
Tous droits réservés.

Bulletin suisse de linguistique appliquée
No 102, 2015, II • ISSN 1023-2044

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

Table des matières

**L'apprentissage de la liaison en français par des locuteurs non natifs:
éclairage des corpus oraux**

**French liaison learning by non-native speakers in the light of oral
corpora**

**Das Erlernen der französischen Liaison durch Nicht-Muttersprachler im
Lichte der mündlichen Korpora**

**L'apprendimento della liaison in francese come lingua straniera alla luce
dei corpora orali**

Isabelle RACINE & Sylvain DETEY

Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la
recherche en phonologie à l'enseignement du français
langue étrangère 1-25

Caterina FALBO, Pascale JANOT, Michela MURANO & Roberto
PATERNOSTRO

"*Gran[d] émoi à l'Unio[n] européenne*": studenti italofoeni di
FLE alle prese con la *liaison*..... 27-41

Elissa PUSTKA

Die Liaison im Fremdspracherwerb: eine Pilotstudie zu
Münchner Lehramtsstudenten 43-64

Jeff TENNANT

Canadian anglophone learners' realization of French
liaison 65-85

Freiderikos VALETOPOULOS

Analyse de la liaison dans le discours non spontané des
apprenants hellénophones chypriotes de niveau
intermédiaire/avancé 87-104

Helene N. ANDREASSEN & Chantal LYCHE

Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants
norvégophones 105-121

Sylvain DETEY, Yuji KAWAGUCHI & Nori KONDO

La liaison chez les apprenants japonophones avancés de
FLE: étude sur corpus de parole lue et influence de
l'expérience linguistique 123-145

Isabelle RACINE

La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de
FLE 147-167

Comptes rendus

Auer, P. (Hg.) (2013).

Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition

Mit Beiträgen von Heike Behrens, Pia Bergmann, Alice Blumenthal-Dramé,
Andrea Ender, Susanne Günthner, Martin Hilpert, Bernd Kortmann, Peter
Öhl, Stefan Pfänder, Claudia Maria Riehl, Guido Seiler, Anja Stukenbrock,
Benedikt Szmescanyi & Bernhard Wälchli. Mit Abbildungen und Grafiken.
Stuttgart / Weimar: Metzler.

Rezension von Agnes Kolmer, Universität Zürich 169-175

Pittner, K. (2013).

Einführung in die germanistische Linguistik.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rezension von Wolfgang Kesselheim, Universität Zürich 177-181

Hentschel, E. & Harden, T. (2014).

Einführung in die germanistische Linguistik.

Oxford & al.: Peter Lang.

Rezension von Gabriela Bart & Philipp Stöckle, Universität

Zürich 183-188

Häcki Buhofer, A., Dräger, M., Meier, S. & Roth, T. (2014).

Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den

Alltag. Unter Mitarbeit von René Frauchinger, Markus Gasser, Jana Göke,
Lorenz Hofer, Marlène Linsmayer, Eva Rösch, Caroline Runte, Alessandra
Widmer.

Tübingen: Narr Francke Verlag.

Rezension von Natalia Filatkina, Universität Trier 189-192

Schlobinski, P. (2014).

*Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der
Sprache(n).*

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rezension von Sarah Brommer, Universität Zürich 193-198

Corpus oraux, liaison et locuteurs non natifs: de la recherche en phonologie à l'enseignement du français langue étrangère

Isabelle RACINE

Université de Genève, Ecole de langue et de civilisation françaises
UNI-Bastions, 5, rue de Candolle, 1211 Genève 4, Suisse
isabelle.racine@unige.ch

Sylvain DETEY

Université Waseda, School of International Liberal Studies
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, Japon
detey@waseda.jp

This paper focuses on the acquisition of L2 French liaison. First we present the challenges that liaison involves in L1 and in L2. Then we introduce the methodological framework in which the seven studies included in the present volume have been carried out: the "Interphonologie du français contemporain" project (IPFC), which stands as the non-native part of the PFC project ("Phonologie du français contemporain"), a large sociophonological survey of the pronunciation of French in the French-speaking world. IPFC aims at compiling and analyzing a large database of oral French produced by learners with different L1s on the basis of a single survey protocol. We briefly present the methodology used in the project and we focus on L2 liaison, with a description of the alphanumeric code designed for its treatment. This common methodology has been applied to all of the IPFC data, as is illustrated in the seven papers presented in this volume. This work will enrich our knowledge of L2 liaison and should contribute in the long term to a renewal of the pedagogical material used for teaching L2 French.

Keywords:

liaison, consonant linking, external sandhi, French as Foreign Language, oral French, learner corpora, InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC), L2 phonological acquisition.

1. Introduction¹

Si l'on se place du point de vue d'un apprenant de français langue étrangère (ci-après FLE), on peut aisément imaginer la difficulté qu'il peut rencontrer à rattacher une réalisation comme [ʃʁi-al-mã]² à la séquence constituée de trois

¹ Nous tenons à remercier Jacques Durand, Julien Eychenne, Chantal Lyche, Bernard Laks, Alain Kamber, Yuji Kawaguchi, Roberto Paternostro et Françoise Zay, qui ont contribué, par leurs commentaires et suggestions, à faire progresser notre réflexion sur la liaison. Le projet IPFC a bénéficié du soutien, en Suisse, du Fonds national suisse de la recherche scientifique (no 132144, resp. I. Racine), de la Faculté des lettres de l'Université de Genève ainsi que de la Société académique de Genève et, au Japon, de la Société Japonaise pour la Promotion de la Science (Grants-in-Aid no 23320121 et 15H03227, resp. S. Detey) et de l'Université Waseda (Special Research Grant, 2011B-297). Nous remercions également les apprenants qui ont participé à ce projet, ainsi que tous les membres d'IPFC pour leur implication et leur enthousiasme constant.

² Les tirets sont utilisés pour indiquer le découpage syllabique.

mots "je" + "suis" + "allemand", la première fois qu'il y est confronté. Un certain nombre de phénomènes (chute du schwa³ dans le pronom "je" et assimilation qui s'ensuit, non-réalisation de la liaison entre "suis" et "allemand") contribuent à éloigner cette séquence de sa forme – que l'on pourrait qualifier de – "canonique", [ʒə-sqi-(z)almã] et qui est probablement celle qu'un apprenant aura apprise en classe de FLE, du moins en début d'apprentissage (voir Paternostro 2014: 6).

La liaison, phénomène fréquent en français puisqu'intervenant, selon Boë & Tubach (1992), à peu près une fois tous les 16 mots, constitue donc – au même titre que le schwa – un passage incontournable dans l'enseignement de l'oral en FLE. Une section spécifique est d'ailleurs généralement consacrée à chacun d'entre eux dans les manuels de prononciation (cf. par exemple Abry & Chalaron 1994, 2011; Léon 2003; Charliac & Motron 2006). En ce qui concerne la liaison, ces ouvrages se focalisent souvent sur un seul aspect des difficultés liées à son acquisition/apprentissage⁴, celui qui touche le niveau de la *macro-planification* (Racine 2014), c'est-à-dire les problèmes posés par la variation inhérente à la liaison et qui consistent à identifier le contexte – sur la base de facteurs phonologiques, prosodiques, lexicaux, (morpho)syntaxiques et sociolinguistiques (Durand & Lyche à paraître) – afin de déterminer si la liaison doit – ou peut – être réalisée ou non. La deuxième source de difficultés, liée au fait même de réaliser une liaison, et qui se situe donc au niveau de la *micro-planification* (Racine 2014), est généralement traitée de manière beaucoup moins explicite dans les ressources pédagogiques. Elle concerne la nature de la consonne de liaison à réaliser (en lien avec la graphie), le placement de cette consonne dans la structure syllabique (avec ou sans enchaînement) ainsi que les modifications éventuelles de l'environnement immédiat (ouverture/dénasalisation de la voyelle précédente). Nous reviendrons sur ces difficultés plus en détail ultérieurement et les illustrerons par des exemples. A cela s'ajoute encore – et ce dernier point ne concerne pas que les apprenants mais également les enseignants, d'autant plus s'ils sont natifs – le fait que les mécanismes d'appropriation de la liaison ne sont pas identiques chez les natifs et les non natifs (Wauquier 2009; Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot 2012; Wauquier & Shoemaker 2013). Si l'apprentissage est généralement implicite et détaché de la graphie en L1, son mode d'appropriation est beaucoup plus explicite en L2 et se fait

³ Plus souvent appelé "E caduc", "E muet" ou encore "E instable" dans le domaine du FLE (pour les questions de terminologie, voir Racine 2008).

⁴ On emploie généralement le terme "acquisition" lorsqu'il s'agit de L1 ou de mode d'appropriation purement implicite, et le terme "apprentissage" lorsqu'il s'agit de langue non première (ci-après L2) ou de mode d'appropriation plus explicite.

généralement à partir des formes écrites, ou du moins avec l'apport de la graphie⁵.

On comprend donc aisément que l'enseignement de la liaison constitue un véritable enjeu pour le FLE et que de nombreux travaux se soient intéressés aux productions de liaisons chez les apprenants. Toutefois, comme c'est souvent le cas dans le domaine de l'acquisition/apprentissage phonologique en L2 (Gut 2009), et comme le relève Wauquier (2009), la grande majorité des travaux se sont basés sur des productions d'apprenants anglophones (Mastromonaco 1999; Thomas 2002, 2010; Howard 2005, 2013; Shoemaker 2009; De Moras 2011), ou du moins d'une langue germanique (néerlandais: Matter 1986 et suédois: Stridfeldt 2005), à l'exception du travail de Harnois-Delpiano et al. (2012) portant sur des apprenants coréens. Un élargissement des populations étudiées semble donc bienvenu, notamment en raison du fait que, dans les langues germaniques, la congruence entre frontières syllabiques et lexicales est très forte, et que la resyllabation issue de la liaison, qui masque la frontière lexicale entre deux mots graphiques en français, est donc susceptible d'expliquer les difficultés des apprenants. Ce volume, consacré à la liaison en L2, présente des travaux portant sur sept différentes populations d'apprenants (dans l'ordre du volume: italophones, germanophones, anglophones, hellénophones chypriotes, norvégophones, japonophones et hispanophones).

L'objectif de cet article, qui ouvre le volume, est donc double: il vise à la fois à présenter la problématique ainsi que les enjeux liés à la question de la liaison en L1 (section 2) et en L2 (section 3) et à exposer le cadre dans lequel l'ensemble des travaux qui constituent le présent ouvrage ont été réalisés, à savoir le projet "InterPhonologie du Français Contemporain" (Detey & Kawaguchi 2008; Detey & Racine 2012; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; Detey, Racine, Kawaguchi & Zay à paraître, Racine & Detey à paraître; ci-après IPFC). Nous présenterons brièvement le projet (section 4), puis le traitement de la liaison qui y est proposé (section 5).

2. Le point de référence: la liaison en L1

2.1 Définition

La liaison est, comme le rappellent Durand & Lyche (à paraître), un phénomène de sandhi externe qui implique la présence – ou l'absence – d'une consonne entre deux mots produits conjointement (ex. "les éléphants" [lezelefã]), le premier mot étant appelé "mot liaisonnant" ou "mot-1" (vs mot-2 pour le mot qui suit). Cette consonne n'est réalisée ni en position de coda du mot-1, ni en attaque du mot-2 lorsque les deux unités lexicales sont produites

⁵ Voir également Racine (ce volume) pour un développement de la question du mode d'appropriation de la liaison en L1 et en L2.

de manière isolée (ex. "les" [le] et "éléphants" [elefã]) ou lorsque le mot-2 commence par une consonne (ex. "les souris" [lesuʁi]). En outre, lorsque la liaison est réalisée, la consonne se rattache dans la plupart des cas en position d'attaque du mot-2 (ex. [le-ze-le-fã]), on parle alors de liaison enchaînée, par opposition à une liaison non enchaînée ou sans enchaînement (ex. [lez-e-le-fã]). Ainsi, lorsqu'elle est enchaînée, la liaison, qui reflète un état ancien de la langue où toutes les consonnes étaient prononcées (pour un historique, voir Mallet 2008), contribue à renforcer la tendance du français à la syllabation ouverte⁶ et sa prédilection pour les syllabes CV (Delattre 1946).

Selon la littérature, les consonnes de liaison possibles sont au nombre de huit ([z, n, t, ʁ, p, v, k, g]). Ce nombre est toutefois soumis à la variation diatopique, les variétés de français du Canada connaissant également des liaisons en [l] (Côté 2012). Comme le montrent Eychenne, Lyche, Durand & Coquillon (2014: 43), [z], [n] et [t] couvrent la plus grande majorité des occurrences de leur corpus, avec respectivement 46.26%, 36.06% et 17.25%, contre moins de 0.5% pour [ʁ] (0.18%) et [p] (0.06%), les trois autres consonnes, [v, k, g], n'apparaissant pas dans leurs données.

On peut souligner encore que la liaison peut aussi avoir un impact sur la voyelle qui précède la consonne de liaison. Celle-ci peut, sous l'effet de la liaison, s'ouvrir (ex. "dernier exemple" sera ainsi produit [dɛʁnjɛʁegzãpl], rendant la forme masculine homophone avec sa contrepartie féminine "dernière") ou se dénasaliser (ex. "bon appétit" sera ainsi produit [bɔnapeti], avec une forme masculine dont la prononciation est identique à celle du féminin "bonne"). Ces modifications (dénasalisation et ouverture) ne sont cependant pas systématiques (ex. dans "son élève" [sɔ̃nelev], la voyelle reste nasale, de même que dans "en outre" [ãnutʁ] ou "un enfant" [ẽnãfã]). Elles sont par ailleurs soumises à la variation diatopique, puisque la dénasalisation est notamment plus fréquente, par exemple, dans le français méridional (cf. Coquillon & Durand 2010).

2.2 La liaison, un phénomène variable

La liaison est donc un phénomène complexe. Comme le relèvent Soum Favaro, Coquillon & Chevrot (2014: 1) dans la préface d'un ouvrage récent entièrement consacré à ce phénomène, outre sa complexité, elle se caractérise également par "[son] hétérogénéité et [sa] variabilité", qui en font un sujet inépuisable d'étude pour les chercheurs, et ce dans une perspective pluridisciplinaire. Leur ouvrage illustre l'aspect multidimensionnel de la liaison puisqu'il traite des aspects linguistiques, neurolinguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques de la liaison.

⁶ Une syllabe ouverte est une syllabe qui se termine par une voyelle (= V) prononcée (ex. V, CV, CCV, etc.), par opposition à une syllabe fermée, qui se termine quant à elle par une consonne (= C) prononcée (ex. VC, VCC, CVC, etc.).

Selon Laks (2015), la liaison est un phénomène "*composite non unitaire*", qui ne peut être envisagé à l'aide d'un mécanisme unique. On peut en effet relever que, si la liaison est variable, elle ne l'est pas dans tous les cas. Certaines liaisons sont en effet réalisées de manière catégorique par tous les locuteurs, notamment entre un déterminant et le nom qui suit (ex. "les oranges" [lezɔʁɑ̃ʒ]), ou dans une expression figée (ex. "en outre" [ɑ̃utʁ]), alors que dans d'autres contextes, elles sont soumises à variation (ex. "c'est évident" [sɛ(t)evidɑ̃], "trop aimé" [tʁo(p)emɛ]). Laks & Calderone (2014) ont ainsi mis en évidence, sur la base d'une analyse quantitative portant sur plus de 16'000 formes, la disparité des contextes morphosyntaxiques dans lesquels la liaison apparaît. Wauquier (2009) distingue quant à elle deux niveaux de variation en ce qui concerne la liaison: une variation conditionnée par le contexte – phonologique, prosodique, lexical et morphosyntaxique –, qui fait que certaines liaisons sont systématiquement réalisées, réalisées de manière variable ou non réalisées. Le deuxième niveau concerne les liaisons variables pour lesquelles on observe une variation libre, qui reflète, selon elle, le choix du locuteur de réaliser ou non la liaison, généralement en fonction de facteurs d'ordre sociolinguistique. Parmi ceux-ci, Eychenne et al. (2014) et Durand & Lyche (à paraître) relèvent notamment le registre, l'âge, la provenance du locuteur, son niveau d'instruction ou encore son degré de connaissance de l'orthographe.

La tripartition généralement utilisée pour catégoriser la liaison en fonction de son degré de réalisation est, selon Laks (2015), très fluctuante et dépend à la fois des auteurs et des époques. D'un point de vue prescriptif et normatif, on parle de liaisons *obligatoires*, *facultatives* et *interdites* (cf. Delattre 1951; Fouché 1959), alors que, dans une perspective descriptive et variationniste, les liaisons se répartissent en *catégoriques*, *variables* et *erratiques* (cf. Encrevé 1988). L'approche de la liaison proposée dans le cadre du projet "Phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure" (Durand, Laks & Lyche 2009, 2014; ci-après PFC) se place quant à elle dans une perspective que Laks (2015) qualifie de "*sans a priori*" et utilise de ce fait la dénomination suivante: liaisons *toujours réalisées*, *parfois réalisées* et *jamais réalisées*.

2.3 La liaison et la linguistique de corpus

Si, aujourd'hui, l'apport de la linguistique de corpus à l'étude du français parlé n'est plus à démontrer (Durand 2009; voir également Avanzi, Béguelin & Diémoz à paraître) et que la plupart des études sur la liaison sont basées sur des données authentiques, cela n'a pas toujours été le cas, comme le rappellent Eychenne et al. (2014). De nombreux travaux ont en effet été consacrés au traitement de la liaison en français au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, mais peu d'entre eux ont toutefois pris en compte des données réelles. La plupart des analyses classiques en linguistique ont été

élaborées sur la base de descriptions normatives destinées à faciliter l'apprentissage du phénomène par des apprenants étrangers – les auteurs mentionnent notamment Delattre (1951) et Fouché (1959). De nombreux exemples ont ainsi perduré sans que l'on mette en doute leur authenticité – ils citent notamment "le sot [t]aigle" de Féry (2003). Les années 80 ont amorcé un tournant avec, entre autres, Morin & Kaye (1982) et Morin (1986), qui se sont opposés à une approche uniquement théorique de la liaison. En parallèle, les premiers travaux sur corpus sont apparus et, comme le mentionnent Eychenne et al. (2014), ont commencé à remettre en question un certain nombre d'idées reçues à propos de la liaison. Le premier que ces auteurs mentionnent est celui d'Ågren (1973), qui a présenté, dans sa thèse de doctorat, une analyse de la liaison basée sur un corpus radiophonique. Son travail a notamment permis de montrer le lien entre le registre et la réalisation de la liaison, le nombre de liaisons facultatives réalisées étant inversement proportionnel au degré de familiarité. Son travail a également souligné l'importance de la fréquence lexicale, facteur qui est également mis en évidence, quelques années plus tard, par De Jong (1994), qui se base quant à lui sur un corpus composé d'entretiens semi-formels récoltés auprès de 45 locuteurs à Orléans. Son étude révèle également une différence entre hommes et femmes – les femmes produisant davantage de liaisons que les hommes –, en fonction de l'âge – les jeunes locuteurs réalisant moins de liaisons que les locuteurs âgés – et enfin selon la classe sociale – les locuteurs socialement favorisés présentant un taux de liaison plus élevé que ceux des milieux moins favorisés. Eychenne et al. (2014) mentionnent encore le travail d'Encrevé (1988), qui, sur la base d'un corpus rassemblant les discours enregistrés de 21 hommes politiques français qui ont marqué les années 1978-1981, a montré que la liaison n'est pas systématiquement enchaînée (ex. "il est arrivé" produit [i-lɛt-a-ʁi-vɛ]), la consonne de liaison se plaçant en coda de la dernière syllabe du mot liaisonnant.

2.4 *La liaison dans le projet PFC*

Les recherches menées dans le cadre du projet PFC (Durand et al. 2009, 2014, www.projet-pfc.net) viennent compléter ce tableau. Ce programme collaboratif, visant à constituer une importante base de données permettant de rendre compte de la diversité des usages oraux du français dans l'ensemble de la francophonie, regroupe plus de soixante chercheurs de différents pays et fait aujourd'hui figure de corpus de référence pour le français parlé. Sur la base d'un protocole commun, les données de plus de 700 locuteurs issus de l'ensemble de la francophonie ont été collectées – dont un peu plus de 40% ont été transcrites et analysées. Le corpus PFC comprend actuellement 37 points d'enquête dans l'espace francophone entièrement consultables en ligne, soit 396 locuteurs. Pour chaque point d'enquête, les enquêteurs sélectionnent dix à douze locuteurs selon la

méthode des réseaux denses (Milroy 1980), répartis de manière équilibrée en termes de sexe et couvrant généralement trois tranches d'âge. Une certaine diversité socio-économique est visée, même si cet aspect est plus difficile à assurer avec des groupes de locuteurs aussi restreints. La méthodologie de recueil de données, dans la droite ligne des travaux classiques de Labov, inclut, pour chaque locuteur, quatre tâches: la lecture d'une liste de mots, la lecture d'un texte, un entretien semi-dirigé ainsi qu'un entretien libre entre deux – parfois trois – locuteurs⁷. Tous les enregistrements ainsi obtenus sont alignés sur le signal et transcrits orthographiquement sous *Praat* (Boersma & Weenink 2014). Le schwa et la liaison constituent deux cibles privilégiées dans le projet PFC. Pour toutes les enquêtes, ces deux phénomènes sont traités de manière systématique par le biais d'un codage alphanumérique, effectué sous *Praat*, et inséré dans des tires séparées (une tire par phénomène). Divers outils génériques ou propres au projet permettent ensuite d'explorer les données et de les croiser avec des métadonnées telles que l'âge de la personne ou sa profession, par exemple. A ce jour, 202'089 sites ont ainsi été codés pour le schwa et 53'561 en ce qui concerne la liaison. Comme Laks (2015) le souligne, le codage a été conçu dans une perspective qui n'intègre aucun a priori, l'objectif étant de fournir une description des usages actuels de la liaison dans la francophonie. Tous les sites traditionnellement considérés comme des sites de liaison potentielle sont codés au moyen d'un code qui comprend trois champs. Le premier indique le nombre de syllabes du mot liaisonnant; le deuxième fournit des indications quant à la réalisation de la liaison (absence de liaison, présence de liaison enchaînée ou non-enchaînée, liaison incertaine, liaison réalisée avec une consonne épenthétique); le troisième champ s'intéresse à la nature de la consonne de liaison si elle est réalisée et permet également, dans le cas de liaison avec voyelle nasale, d'intégrer des informations concernant la dénasalisation éventuelle de la voyelle nasale (ex. "bon appétit" [bɔnapeti] vs "mon ami" [mɔnamɪ]). Enfin, le symbole "h" permet d'indiquer que la transition entre les mots ne se fait pas de manière fluide (p. ex. présence d'un coup de glotte). Ainsi, la séquence "il est à Genève depuis un an", produite [i-lɛ-ta-ʒə-nɛv-də-pɥi-ẽ-nɑ̃], sera codée: "il est11t à Genève depuis20 un11nVN an"⁸. Ces données peuvent ensuite être analysées par le biais de la plateforme *Dolmen* (Eychenne & Paternostro à paraître), qui permet d'effectuer des requêtes ciblées et fournit des statistiques descriptives sur les données codées.

Cette procédure de traitement de la liaison a permis d'effectuer des analyses détaillées (voir, par exemple, Bordal & Lyche 2008; Durand & Lyche 2008;

⁷ Pour plus de détails concernant la méthodologie et l'état actuel du projet, voir Racine, Durand & Andreassen (à paraître) ainsi que le volume édité par Detey, Durand, Laks & Lyche (à paraître).

⁸ "est11t": monosyllabe, liaison réalisée en [t]; "depuis20": polysyllabe, liaison non réalisée; "un11nVN": monosyllabe, liaison réalisée en [n], sans dénasalisation de la voyelle nasale du mot "un".

Mallet 2008; Durand, Calderone, Laks & Tchobanov 2011; Côté 2012; Côté 2013; Laks, Celata & Calderone 2014; Boutin 2014; Boutin & Lyche 2014; Eychenne et al. 2014; Barreca & Christodoulides 2015). Ces travaux ont notamment contribué à mettre en lumière certaines grandes tendances. En ce qui concerne par exemple la classification des liaisons, les données PFC confortent et affinent les résultats de De Jong (1994). Durand & Lyche (2008) réduisent ainsi, pour le français hexagonal, à quatre contextes – qui se situent tous à l'intérieur d'une unité prosodique – les liaisons catégoriques dans les usages: déterminant + substantif (ex. "un enfant"), proclitique + verbe ("ils avaient", "ils y allaient")⁹, verbe + enclitique (ex. "dit-il", "manges-en") et expressions figées (ex. "de plus en plus"). Les données PFC montrent également que la liaison variable est très peu réalisée en conversation spontanée et que les liaisons sont presque toutes systématiquement produites avec enchaînement. Du point de vue des facteurs externes, elles révèlent que la liaison semble essentiellement influencée par l'âge et l'origine géographique des locuteurs ainsi que par le registre (pour une présentation plus détaillée de ces résultats, voir Eychenne et al. 2014).

2.5 L'enseignement de la liaison en FLE¹⁰

Ce panorama contraste avec les descriptions que l'on trouve dans la plupart des manuels de prononciation du français. En effet, dans le domaine du FLE, c'est encore souvent la tripartition prescriptive et normative qui sert de fondement, comme l'illustre la terminologie utilisée. La plupart des manuels parlent en effet de liaisons *obligatoires*, *facultatives* et *interdites*. La liaison y est présentée sous forme de tableaux ou de listes basées sur des généralisations d'ordre morphosyntaxique (p. ex. "*la liaison est obligatoire entre le déterminant et le nom qui le suit*"), suivies d'exemples. Les autres facteurs de variation – d'ordre sociolinguistique, lexical ou prosodique – ne sont généralement pas mentionnés, mis à part la distinction, pour les liaisons facultatives, entre registre courant/standard et soutenu. On peut souligner que le nombre de règles énoncées est plutôt élevé (selon les manuels, entre six et neuf pour chacune des catégories "obligatoire" et "interdite"), ce qui contraste, pour la catégorie "obligatoire", avec les quatre contextes mentionnés par Durand & Lyche (2008). Par ailleurs, outre les importantes divergences qui peuvent être observées d'un manuel à l'autre, on peut relever que les explications sont parfois opaques¹¹.

⁹ A noter toutefois que les variétés canadiennes font exception puisque la liaison n'est pas réalisée après "ils" (Côté 2012).

¹⁰ Les réflexions présentées dans cette section ainsi que dans la partie 3 sont en partie reprises de Racine (2014).

¹¹ On trouve par exemple, pour expliquer les contextes dans lesquels la liaison est obligatoire, l'explication suivante: "*En style standard, la liaison est obligatoire à l'intérieur des groupes rythmiques lorsque la cohésion lexicale ou syntaxique entre les mots est maximale*" (Charliac & Motron 2006: 30).

Certes, comme le relève Thomas (1998), la complexité de la liaison rend difficile sa didactisation par des règles simples. Force est de constater cependant que certaines règles énoncées dans les manuels ne correspondent pas à la réalité des usages actuels, tels que décrits notamment par les travaux basés sur des corpus oraux récents. Ainsi, par exemple, la liaison est présentée comme systématiquement réalisée (liaison "obligatoire") après les prépositions monosyllabiques "en", "dans", "chez", "sans" et "sous" (Abry & Chalaron 1994: 110). Or, Eychenne et al. (2014: 44) montrent, en se basant sur le corpus PFC, que la liaison n'est pas réalisée de manière uniforme après toutes les prépositions monosyllabiques. Si elle l'est en effet toujours après "en" (taux de réalisation: 99.35%), c'est moins le cas après "sans" (93.13%), et encore moins après "chez" (75.68%). Un examen plus détaillé des liaisons après "chez" révèle que la liaison est systématiquement réalisée lorsque la préposition est suivie d'un clitique, alors qu'elle n'est présente que dans la moitié des occurrences avant un syntagme nominal, ce qui, selon les auteurs, illustre le rôle primordial joué par la prosodie.

Ainsi, comme le soulignent Eychenne et al. (2014), les travaux basés sur des corpus oraux ont clairement montré que la liaison ne peut être expliquée en se basant uniquement sur des principes d'association mécanique mais que d'autres facteurs, tels que par exemple la fréquence lexicale du mot liaisonnant et la prosodie doivent être pris en compte. On peut ajouter à cela que le décalage entre descriptions et usages réels peut également s'expliquer par le fait que l'on ne s'exprime plus aujourd'hui de la même manière qu'à l'époque où ces descriptions ont été élaborées. L'importance du facteur âge a en effet été mis en évidence par De Jong (1994): les locuteurs âgés de son corpus réalisent un taux de liaison significativement supérieur par rapport aux jeunes. Il observe un changement entre la tranche des 18-29 ans et celle des 30-49 ans, ce qui situe ce changement majeur au milieu des années soixante¹², les descriptions traditionnelles mentionnées – Delattre (1951) et Fouché (1959) – y étant donc antérieures.

Ainsi, le constat effectué au niveau linguistique par Eychenne et al. (2014: 56), à savoir qu'il n'est plus possible aujourd'hui de se satisfaire de données "*fabriquées*" et que l'on se doit d'intégrer les résultats des études sur corpus dans les modélisations phonologiques, semble s'imposer également en ce qui concerne l'enseignement du FLE: les descriptions des manuels de phonétique doivent être renouvelées afin de mieux correspondre aux usages réels en vigueur.

¹² Ce changement coïnciderait, selon Laks (2013), avec le mouvement de mai 68.

3. La liaison: les enjeux pour le FLE

3.1 Les difficultés au niveau de la *micro-* et de la *macro-planification*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la liaison constitue une source de difficulté pour les apprenants, tant au niveau de la *micro-planification* que de celui de la *macro-planification* (Racine 2014). Si la plupart des ressources pédagogiques consacrées à la liaison se focalisent sur les difficultés liées à la *macro-planification*, qui consiste à identifier le contexte afin de déterminer si la liaison doit – ou peut – être réalisée ou non, nous avons vu dans la section précédente qu'un renouvellement du matériel pédagogique est nécessaire, afin que l'enseignement corresponde davantage aux usages en vigueur et non à une vision purement théorique et normative de la liaison. Ce mouvement semble avoir été amorcé récemment puisque certaines descriptions ont commencé à intégrer le travail conséquent effectué sur la liaison dans le domaine de la linguistique de corpus (voir par exemple Lauret 2007; Abry & Chalaron 2011; Pustka 2011).

Les difficultés au niveau de la *micro-planification*, liées au moment même où la liaison est réalisée, sont quant à elle traitées de manière beaucoup moins explicite dans les ressources pédagogiques. La réalisation de la liaison va pourtant à l'encontre de certains principes que l'apprenant a dû – ou est en train – d'intégrer, comme le souligne Howard (2013). Il a ainsi dû apprendre que la consonne finale graphique d'un grand nombre de mots ne se prononce pas, ce qui constitue une difficulté majeure pour les apprenants dont la L1 dispose d'une très bonne correspondance entre la phonie et la graphie. Or, dans le cas de la liaison, cette consonne finale habituellement non prononcée peut tout de même l'être sous certaines conditions. De plus, outre le fait que la consonne finale se resyllabe avec la voyelle initiale du mot suivant, sa réalisation ne correspond pas toujours à la graphie (ex. "grand", avec une consonne finale non prononcée qui, en liaison, se réalise en [t] et non [d], "grand éléphant", [gʁɑ̃-te-le-fɑ̃]). La liaison en [n] renforce ce phénomène. Si l'acquisition des voyelles nasales du français constitue déjà en soi une difficulté majeure pour la plupart des apprenants, la dimension graphique leur complique encore la tâche. En effet, en plus du fait que les voyelles nasales possèdent des graphies multiples, l'apprenant doit acquérir des graphèmes complexes dans lesquels la consonne nasale ne se prononce pas (ex. "moyen" [mwajɛ̃]). Or, lorsqu'il s'agit d'une liaison en [n], non seulement la consonne nasale graphique se prononce mais la voyelle qui précède peut aussi perdre sa nasalité (ex. "Moyen Âge" [mwajɛ̃nɑʒ]), sans que cela soit systématique (ex. "bien entendu" [bjɛ̃nɑ̃tɑ̃dy]). Si la plupart des manuels de prononciation présentent les différentes consonnes de liaison, et leurs différentes graphies, ainsi que le phénomène de resyllabation qui permet d'enchaîner la liaison, ces éléments le sont souvent de manière sommaire, et avec un nombre d'exercices restreint. Le fait que la liaison va à l'encontre de

certaines principes (non prononciation des consonnes finales et de la consonne nasale dans les graphèmes correspondant aux voyelles nasales) n'est généralement pas thématisé et en tout cas pas exercé de manière contrastive. On trouve par ailleurs très peu d'explications ou d'exercices concernant les modifications de la voyelle précédente, notamment la dénasalisation. On peut enfin relever que la liaison est généralement traitée de manière totalement déconnectée à la fois des aspects prosodiques et de ceux qui touchent le niveau segmental. Ainsi, concernant l'interaction avec les aspects segmentaux, les difficultés spécifiques liées à la liaison en [n] se répartissent généralement sur deux sections, celle portant sur la liaison et celle consacrée aux voyelles nasales, sans toutefois présenter de manière explicite les liens entre les deux niveaux.

3.2 *Les travaux précédents*

Les travaux qui se sont penchés sur les réalisations de la liaison dans des productions d'apprenants de FLE (Mastromonaco 1999; Thomas 2002, 2010; Howard 2005, 2013; De Moras 2011; Harnois-Delpiano et al. 2012) ont permis de confirmer que les difficultés rencontrées ne se situent pas uniquement au niveau de la *macro-planification*, mais que les aspects liés à la *micro-planification* sont également problématiques.

Malgré la grande hétérogénéité qui caractérisent ces travaux, en termes de niveau (apprenants allant de débutants à avancés), de contexte d'apprentissage (avec et sans séjour prolongé dans un milieu francophone) et de tâche (production de séquences isolées, description d'images, texte lu, entretien guidé et parole spontanée), les résultats sont relativement homogènes. Ils révèlent que les liaisons "obligatoires" ne semblent pas poser de problèmes aux apprenants avancés. L'étude de Howard (2013), qui comporte une dimension longitudinale, montre en outre une progression dans le taux de réalisation de certaines catégories, notamment entre déterminant et substantif et après les pronoms sujets. Howard (2013) observe toutefois que certaines liaisons appartenant à la catégorie "obligatoire" si l'on s'en tient aux descriptions traditionnelles telles que celle de Delattre (1951), sont en revanche moins systématiquement réalisées par les apprenants. C'est le cas notamment de la liaison entre un adjectif préposé et le substantif qui le suit. Cette observation nous ramène au décalage observé par Eychenne et al. (2014) entre la perspective prescriptive/normative des descriptions traditionnelles et les usages réels. On peut rappeler ici que la liaison entre un adjectif préposé et le substantif n'apparaît pas comme l'un des quatre contextes dans lesquels la liaison est systématiquement réalisée dans les données de Durand & Lyche (2008). La comparaison avec les natifs doit par conséquent être considérée avec précaution car les études portant sur les apprenants n'ont souvent pas constitué de corpus de données natives

comparables¹³ et s'appuient sur la littérature dans le domaine qu'elles utilisent comme modèle à suivre. Or, comme De Moras (2011) le souligne et comme nous l'avons vu précédemment, les différentes catégories ne sont pas définies de manière uniforme dans la littérature.

La question de la variété de référence devient encore plus prégnante en ce qui concerne les liaisons réalisées de manière variable. Les travaux dans le domaine s'accordent généralement sur le fait que les apprenants réalisent moins de liaisons variables que les locuteurs natifs (Mastromonaco 1999; Thomas 2002; Howard 2005, 2013; De Moras 2011). Il faut toutefois se demander comment est effectuée la comparaison avec les natifs. En effet, comme le rappellent Eychenne et al. (2014), les liaisons variables sont extrêmement sensibles à la variation diaphasique, ce qui se traduit, dans les données PFC, par un taux de réalisation de la liaison variable moins élevé en conversation par rapport à la lecture du texte. Pour la liaison après la forme "(c')est", ces auteurs observent par exemple un taux de réalisation de 31.68% en conversation, contre 76.92% pour le texte lu. Les travaux portant sur les apprenants montrant une forte hétérogénéité au niveau des tâches, il n'est donc pas surprenant d'observer des taux de réalisation très variables d'une étude à l'autre. Il est également intéressant de constater que Thomas (2002) compare les réalisations de ses apprenants anglophones aux chiffres obtenus par Ågren (1973), calculés sur la base de 134 extraits radiophoniques enregistrés entre 1960 et 1961. Pour la liaison après "(c')est", le taux de réalisation s'élève chez Ågren (1973) à 97%, ce qui est beaucoup plus élevé que le taux obtenu en conversation (31.68%), dans les données PFC, par Eychenne et al. (2014). Ces éléments incitent par conséquent à la prudence en ce qui concerne les analyses des contextes de réalisation de la liaison produits par les apprenants, les tâches dont sont issues les productions examinées ainsi que la base servant de référence à la comparaison devant être soigneusement prises en compte.

En ce qui concerne les difficultés liées à la *micro-planification*, les études précédentes ont permis de mettre en évidence deux phénomènes principaux, à savoir des difficultés au niveau de la nature de la consonne de liaison, en lien avec la graphie, ainsi qu'au niveau de l'enchaînement accompagnant la liaison. Ainsi, d'une part, Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et Harnois-Delpiano et al. (2012) observent en effet des erreurs de type [gʁɑ̃dami] pour "grand ami" ou [gʁɑ̃nɔm] pour "grand homme", que ces auteurs qualifient de prononciation "orthographique" et qui ne sont pas observées chez les enfants natifs (Wauquier 2009). Mastromonaco (1999) et De Moras (2011) mentionnent en outre la difficulté particulière engendrée par les liaisons en [n],

¹³ Ce n'est pas le cas de toutes les études. De Moras (2011) a par exemple constitué un groupe témoin de natifs qui sert de référence pour la comparaison avec les apprenants anglophones de son étude.

en lien avec la question des voyelles nasales. D'autre part, Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et De Moras (2011) observent un taux important de liaisons réalisées sans enchaînement par les apprenants, alors que ce type de réalisation n'apparaît pas chez les enfants natifs (Wauquier 2009) et est quasiment absent des données de conversation du corpus PFC (Eychenne et al. 2014). Deux explications sont avancées pour expliquer ces réalisations sans enchaînement: cela peut refléter une hésitation devant un mot difficile (Thomas 2002), ou bien l'influence de la tendance à la syllabation fermée de l'anglais, la L1 des apprenants des études de Thomas (2002) et De Moras (2011). Ces résultats montrent que les difficultés au niveau de la *micro-planification* ne sont pas triviales et qu'il semble nécessaire de les traiter plus explicitement au niveau de l'enseignement du FLE. De Moras (2011) observe en effet une amélioration notable au niveau de l'enchaînement des liaisons obligatoires après un enseignement explicite consacré à la liaison.

Comme le relève Wauquier (2009), un élargissement des populations d'apprenants examinées est souhaitable afin de mieux cerner les difficultés que la liaison pose aux apprenants. L'apprentissage de la liaison se faisant généralement à partir des formes écrites, ou du moins avec l'apport de la graphie, la prise en compte plus systématique d'apprenants dont le système graphique repose sur d'autres correspondances (p. ex. japonophones, sinophones, arabophones, etc.), ou sur un alphabet différent (p. ex. hellénophones, russophones, etc.) semble pertinente¹⁴. En outre, la comparabilité des données, non seulement avec les productions natives mais également entre les différentes populations d'apprenants doit être améliorée, de même qu'en termes de tâche(s) effectuée(s). Le projet IPFC semble offrir un cadre adéquat pour poursuivre ces différents objectifs.

4. Le projet IPFC

Dans certaines régions francophones telles que la Louisiane ou sur le continent africain par exemple, les locuteurs des enquêtes PFC ne sont pas uniquement francophones mais bilingues, voire plurilingues. Un volet non natif du projet constituait par conséquent une extension logique de ce programme. C'est en 2008 que le projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC) a été lancé (Detey & Kawaguchi 2008; Detey & Racine 2012; Racine et al. 2012; Detey et al. à paraître; Racine & Detey à paraître). Son objectif est de décrire la prononciation du français langue étrangère par des apprenants de différentes L1, sur la base d'un large corpus collecté avec un protocole commun. À terme, ces données seront utiles à des fins théoriques, notamment pour tester les prédictions des modèles d'acquisition phonologique

¹⁴

A noter que Harnois-Delpiano et al. (2012) ont initié ce travail en examinant les réalisations de liaisons chez les apprenants coréens, dont le système graphique repose sur un alphabet différent (cf. Han & Eychenne à paraître).

en L2, aussi bien qu'applicatives, dans le domaine du traitement automatique du langage.

IPFC a permis de combler un manque puisque, bien que la linguistique de corpus ait également pris son essor dans le domaine de la L2 et que des corpus d'apprenants collectées à des fins d'études phonétiques et phonologiques existent pour différentes langues (pour l'allemand, voir Gut 2005; Zimmerer, Trouvain & Bonneau 2015; pour l'anglais, voir Gut 2005; Visceglia, Tseng, Kondo, Meng & Sagisaka 2009; Andreassen, Herry-Bénit & Kamiyama 2015; pour l'espagnol, voir Carranza sous presse; pour le néerlandais, voir Neri, Cucchiari & Strik 2006 et pour le polonais, voir Cylwik, Wagner & Demenko 2009), on ne trouvait rien de comparable pour le français avant 2008. Le lancement du projet IPFC a été suivi par celui de deux autres corpus, COREIL (Delais-Roussarie & Yoo 2010; Delais-Roussarie, Santiago & Yoo 2015) et PhoDiFle (Landron et al. 2012).

Le projet a débuté par la constitution d'un corpus d'apprenants japonophones (IPFC-japonais, S. Detey & Y. Kawaguchi), rapidement suivi par un corpus d'apprenants hispanophones (IPFC-espagnol, I. Racine), qui sont les deux corpus les plus avancés en termes de méthodologie et d'analyses effectuées sur les données. D'autres équipes se sont jointes au projet, et le recueil de données d'apprenants de quinze L1 différentes (allemand, anglais, arabe, coréen, danois, espagnol, grec, italien, japonais, néerlandais, norvégien, portugais, suédois, russe et turc) est actuellement en cours, avec parfois une prise en compte de la variation diatopique en L1 puisque plusieurs points d'enquêtes différents peuvent être collectés pour une même L1 (ex. pour l'allemand, en Allemagne, en Autriche et en Suisse)¹⁵.

La comparaison avec les natifs étant, on l'aura compris (cf. section 3.2), un élément crucial pour l'analyse des réalisations des apprenants, le protocole IPFC a été élaboré au plus proche de celui de PFC. Il comporte les six tâches suivantes:

- La répétition d'une liste spécifique de mots, constituée de 34 mots comportant des difficultés avérées pour l'ensemble des apprenants de FLE (p. ex. voyelles nasales, voyelles arrondies, etc.) et de 25-35 mots comportant des difficultés spécifiques à la population en question (ex. /b/-/v/ pour les hispanophones, /r/-/l/ et groupes consonantiques pour les japonophones, dévoisement pour les germanophones, etc.);
- La lecture de la liste de mots PFC, composée de 94 mots;

¹⁵

Pour plus de détails concernant les équipes et les points d'enquête, voir le site du projet (<http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/>).

- La lecture de la liste spécifique, ce qui permet de disposer de cibles identiques, produites à l'aide de deux tâches différentes (répétition et lecture);
- La lecture du texte PFC, intitulé "Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?";
- Un entretien guidé avec un natif, généralement un enseignant, qui pose des questions fermées et ouvertes, élaborées en fonction du niveau de l'étudiant (A1-B1 et B2-C2 du CECRL¹⁶);
- Une conversation libre entre deux apprenants.

Le protocole fournit environ une heure de données par apprenant et un questionnaire sociolinguistique visant à établir le profil de l'apprenant le complète.

Sur le modèle PFC, les données sont alignées sur le signal sous *Praat* et sont transcrites orthographiquement selon des conventions qui ont été adaptées aux spécificités de la L2 (voir Racine, Zay, Detey & Kawaguchi 2011). En effet, si la transcription orthographique constitue déjà une forme d'interprétation puisque, comme le relève Delais-Roussarie (2009) pour la parole native, elle est le "*résultat d'une analyse, ou plutôt d'une abstraction, des données réelles*", cette question se pose de manière encore plus accrue pour des productions d'apprenants (MacWhinney 2015). On comprend dès lors aisément pourquoi une transcription complète du corpus à l'aide d'un alphabet phonétique, par exemple API (Alphabet Phonétique International) ou Sampa (*Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet*) n'est pas envisageable pour le projet IPFC. Comme le relèvent Durand & Lyche (2003), une transcription phonémique consisterait à mettre "*la charrue avant les boeufs*", en supposant que le système que l'on cherche à établir par le biais de l'enquête a déjà été découvert. Si, en revanche, on privilégie une transcription de type allophonique, on peut alors se demander "*quel degré de finesse phonétique*" devrait être adopté, "*bon nombre de réalisations ne correspondant pas à des choix binaires mais à des valeurs sur des échelles continues*" (Durand & Lyche 2003: 230). Comme cela a été fait dans PFC pour la liaison et le schwa, l'approche par le biais d'un codage alphanumérique a donc été privilégiée dans le cadre du projet IPFC et a également été appliquée sur le plan segmental (cf. Detey 2012, 2014). Une procédure de codage a ainsi été développée pour les voyelles nasales (Detey, Racine & Kawaguchi 2014; Detey, Racine, Eychenne & Kawaguchi 2014), les voyelles orales (Detey et al. à paraître), les consonnes et les groupes consonantiques (Detey & Racine 2014), ainsi que pour le schwa (Racine, Detey & Andreassen

¹⁶ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001).

en préparation) et la liaison. Ce dernier sera présenté de manière détaillée dans la section suivante.

Ce codage permet d'inclure à la fois des champs descriptifs, tels que par exemple le segment/élément cible ou le contexte phonologique gauche et droit, qui vont permettre d'effectuer des requêtes ciblées. Il comprend également des éléments pour lesquels l'évaluation perceptive d'un élément doit être effectuée (p. ex. nasalité de la voyelle, adéquation de son timbre, présence/absence d'un élément consonantique après la voyelle nasale, etc.). Cette analyse privilégie donc une approche perceptive de la parole non native, sans toutefois exclure les analyses acoustiques, qui peuvent être menées dans un deuxième temps sur les formes jugées déviantes, de manière à établir les corrélats acoustiques qui ont conduit à cette analyse perceptive. La validité de cette approche par codage a été évaluée, pour les voyelles nasales (Detey et al. 2014) et arrondies (Racine 2012) en comparant les résultats de tests de perception classiques, avec des locuteurs natifs non experts, à ceux obtenus sur la base du codage. Une procédure de double, voire triple, codage en aveugle, avec comparaison entre les codeurs, a également été mise en place. Des requêtes peuvent ensuite être effectuées sur les données codées par le biais du concordancier *Dolmen*, pour lequel des interfaces spécifiques pour IPFC ont été développées par J. Eychenne (cf. Eychenne & Paternostro à paraître).

5. Le traitement de la liaison dans IPFC

Cette approche par codage a également été appliquée pour la liaison dans le projet IPFC, sur le modèle de la méthodologie adoptée dans PFC. Dans la ligne définie par Laks (2015) d'appliquer un codage visant à décrire sans "*a priori*" les réalisations des apprenants, nous avons pris le parti de considérer comme un site potentiel de liaison tout mot se terminant par une consonne graphique habituellement non prononcée situé devant un mot commençant par une voyelle ou un h muet. Si l'on se place en amont du système que l'on souhaite découvrir, il aurait en effet été biaisé de considérer que l'apprenant est capable de différencier un contexte tel que "un chat **et** un chien", la liaison après "et" n'étant jamais réalisée, de contextes comme "devant **une** porte", "**trop** intelligent", "chez **elle**" ou "**des** enfants", où elle peut ou doit l'être, à des degrés variables, et de se limiter à ne coder que les cas où la liaison peut être réalisée. Cela explique que, dans le projet PFC, 35 sites potentiels de liaison ont été codés dans le texte, contre 37 dans le projet IPFC (voir Annexe)¹⁷.

¹⁷ Deux sites potentiels de liaison ont été ajoutés: entre "région" et "en" ainsi qu'entre "opposition" et "aurait" par rapport à ceux du projet PFC. Comme nous l'avons vu précédemment, le code PFC n'intègre aucune information concernant les catégories de liaison. Toutefois, Durand, Laks & Lyche (2002), dans la présentation du codage liaison, ont comparé les sites du texte PFC avec la classification de Delattre (1951). Le texte PFC contient 35 sites de liaison potentiels,

Inspiré par le code PFC, le codage mis en place dans IPFC a dû être adapté de manière à prendre en compte certaines spécificités de la L2. Le code PFC a donc dû être adapté à certaines spécificités de la L2. Le format du codage a également été revu, de manière à conserver une certaine cohérence avec les autres codes développés dans IPFC. Le code IPFC pour la liaison comprend donc sept champs, séparés par un tiret bas (*underscore*). Les quatre premiers champs portent sur des éléments descriptifs, alors que les trois derniers ciblent l'évaluation perceptive de la liaison. Il se présente de la manière suivante:

- Champ 1: nature de la consonne de liaison cible;
- Champ 2: catégorie syntaxique du mot liaisonnant;
- Champ 3: catégorie syntaxique du mot qui suit;
- Champ 4: nombre de syllabes du mot liaisonnant et nature – orale ou nasale – de la voyelle du mot liaisonnant;
- Champ 5: réalisation de la liaison et si oui, avec ou sans enchaînement;
- Champ 6: nature et caractéristiques de la consonne de liaison (correspondance avec la cible ou non, etc.);
- Champ 7: présence d'une pause, d'une hésitation ou d'un coup de glotte.

Le champ 1 comprend deux éléments et permet de coder la nature de la consonne de liaison cible ([z] = 10 et 11, [n] = 20, [t] = 30 et 31, [ʁ] = 40, [p] = 50 et [g] = 60), en différenciant, pour [z] et [t], entre les formes du singulier (p. ex. "gros insecte", "est allé"), codées 10 pour [z] et 30 pour [t], et celles du pluriel (p. ex. "des insectes", "sont allés"), codées 11 pour [z] et 31 pour [t]. Le codage prévoit également les cas de liaisons épenthétiques, où il n'y a aucune consonne cible (ex. "si évident" produit [sitevidã]), qui sont codés quant à eux 70.

Pour les champs 2 et 3, l'étiquetage a été adapté sur la base des catégories morphosyntaxiques de *TreeTager* (Schmid 1994, 1995)¹⁸ et qui sont les suivantes: ABR = abréviation; ADJ = adjectif; ADV = adverbe; AUX = verbe auxiliaire (être, avoir, pouvoir, vouloir, devoir); CON = conjonction; DET = déterminant (y compris adjectif démonstratif et possessif); EXF = élément appartenant à une expression figée (ex. de temps en temps, de plus en plus, etc.); INF = verbe à l'infinitif; INT = interjection; NAM = nom propre; NEG = négation; NOM = nom; NUM = numéral; PDE = préposition + article (ex. au,

dont 17 de liaisons obligatoires, 14 de liaisons facultatives et 4 de liaisons interdites. Pour IPFC, deux sites potentiels de liaison interdite s'ajoutent à cet inventaire.

¹⁸

Voir également le site <http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/complex/TreeTagger/>.

du, aux, des); PPA = participe passé; PPR = participe présent; PRO = pronom; PRP = préposition; VER = autre verbe (sans distinction de temps ou de mode); XXX = indéfinissable (p. ex. faux départs, hésitations, etc.).

Le champ 4, qui comporte trois éléments, permet d'indiquer le nombre de syllabes du mot liaisonnant, à savoir 100 pour un monosyllabe et 200 pour un polysyllabe. Pour les cibles en [n], la nature de la consonne précédente est également indiquée. Ainsi, si la voyelle précédente est dénasalisée, le code sera 1VO ou 2VO, selon s'il s'agit d'un mono- ou d'un polysyllabe (ex. "en outre" réalisé [anutʁ]). S'il n'y a pas de dénasalisation, le code sera alors 1VN ou 2VN (ex. "en outre" produit [ãnutʁ]).

Le champ 5, qui est constitué de deux chiffres, code la réalisation de la liaison de la manière suivante: 00 indique que la liaison n'est pas réalisée, 11 que la liaison est réalisée avec enchaînement, 12, qu'elle l'est sans enchaînement et 13, une liaison réalisée avec incertitude quant à l'enchaînement.

Le champ 6, qui comprend un élément, fournit des indications quant à la nature de la consonne de liaison. Ainsi, 0 est utilisé lorsque la liaison n'est pas réalisée, 1, lorsque la consonne est conforme à la cible et 2, lorsqu'elle est presque conforme à la cible, à savoir produite avec une différence phonétique (ex. "plus important" réalisée [plysẽpɔ̃ktã]). Lorsque la liaison est réalisée avec une consonne orthographique non finale mais présente dans le mot, le code 3 est utilisé (ex. "grand émoi" produit [gʁãnemwa]). Une liaison réalisée avec une consonne épenthétique non présente dans le mot liaisonnant est codée quant à elle en 4 (ex. "grand émoi" produit [gʁãgemwa]).

Le champ 7, composé d'un seul chiffre, permet d'indiquer la présence d'une pause, d'une hésitation ou d'un coup de glotte, sans toutefois différencier ces éléments entre eux. Les liaisons réalisées sans pause, hésitation ou coup de glotte entre le mot-1 et le mot-2 sont codées 0 pour ce champ, alors que celles produites avec pause, hésitation ou coup de glotte sont codées en 1.

Le codage de l'ensemble des champs se fait sous *Praat*, dans une tire dédiée. Ainsi, par exemple, la séquence "il est à Genève depuis un an", produite [i-lɛ-ta-ʒə-nɛv-də-pʁi-ẽ-nã] sera codée "il est31_AUX_PREP_100_11_1_0 à Genève depuis10_PREP_DET_200_00_0_0 un20_DET_NOM_1VN_11_1_0 an"¹⁹. Les 37 sites potentiels de liaison du texte PFC ainsi que le codage des quatre premiers champs (champs descriptifs) sont présentés dans l'Annexe (cf. note 17 pour la différence dans le nombre de sites potentiels de liaison du texte dans les projets PFC et IPFC).

Le codage est généralement effectué par un codeur natif et est au minimum vérifié par un deuxième évaluateur, pour autant qu'une procédure de double-

¹⁹ Rappelons que cette séquence, avec le code PFC, était codée "il est11t à Genève depuis20 un11nVN an" (cf. section 2.4).

codage en aveugle ne soit pas appliquée. Le concordancier *Dolmen* permet de comparer aisément les codages effectués par les deux codeurs et de calculer leur degré de corrélation (ICC: "*intraclass correlation coefficient*") pour l'ensemble du codage ou pour chaque champ séparément. *Dolmen* interagissant avec *Praat*, les erreurs concernant les champs descriptifs peuvent ainsi facilement être corrigées, directement dans les fichiers textgrids. En revanche, en ce qui concerne les divergences dans les champs concernant l'évaluation perceptive, qui ne peuvent évidemment pas être considérées comme des erreurs, une procédure doit être mise en place (p. ex. recours à un troisième évaluateur qui tranche). Enfin, le décodage par le biais du concordancier *Dolmen* permet d'obtenir facilement des statistiques descriptives, telles que le nombre de liaisons en [n] réalisées, le nombre de liaisons entre un déterminant et un substantif, le nombre de liaisons produites avec enchaînement, etc.

6. Conclusion

Le code liaison IPFC a été diffusé aux différentes équipes du projet, qui l'ont appliqué à leurs données. L'intérêt de disposer d'une méthodologie commune (protocole de recueil de données, conventions de transcription, code et outil de décodage) est de rendre possible des comparaisons à grande échelle, qui peuvent prendre en compte différents paramètres tels que, par exemple, la population (en fonction de la L1, du niveau des apprenants ou du contexte d'apprentissage) ou la tâche effectuée (lecture vs conversation). Nous avons également vu que la plupart des études en L2 se basent sur la littérature pour établir des comparaisons avec les natifs, littérature qui, en ce qui concerne la liaison, peut diverger fortement d'une étude à l'autre, comme l'a relevé De Moras (2011). La proximité avec le projet PFC facilite donc aussi la comparaison avec les natifs. Ainsi, par exemple, des apprenants qui étudient le français à Genève ou à Québec peuvent directement être comparés avec des locuteurs genevois ou québécois, ce qui permet de prendre en compte les spécificités locales quand elles existent. De même, l'usage du même texte dans les deux projets rend les données directement comparables.

Sept contributions examinant les réalisations de la liaison par des apprenants de L1 variées (dans l'ordre du volume: italophones, germanophones, anglophones, hellénophones chypriotes, norvégophones, japonophones et hispanophones) sont présentées dans la suite de ce volume. Toutes les études ont été effectuées dans le cadre du projet IPFC et s'appuient donc sur la méthodologie exposée dans le présent article.

Nous espérons que ces études contribueront à approfondir les connaissances au niveau de l'apprentissage de la liaison en L2, en élargissant les populations d'apprenants à d'autres L1 que l'anglais. Cette diversification des travaux combinée à une meilleure prise en compte des usages réels en vigueur chez

les natifs, rendue possible par le travail conséquent issu de la linguistique de corpus, devraient permettre, à terme, un renouvellement adéquat des ressources pédagogiques pour l'enseignement de la liaison.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M. (1994). *350 Exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Abry, D. & Chalaron, M. (2011). *Les 500 Exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Ågren, J. (1973). *Enquête sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andreassen, H. N., Herry-Bénit, N. & Kamiyama, T. (2015). The ICE-IPAC project: testing the protocol on Norwegian and French learners of English. *Proceedings of the workshop: "Phonetic Learner Corpora"*, ICPHS, Glasgow, 9-11.
- Avanzi, M., Béguelin, M. J. & Diémoz, F. (à paraître). Corpus de français parlés et français parlés des corpus, *Cahiers Corpus*.
- Barreca, G. & Christodoulides, G. (2015). Une analyse de la distribution de la liaison dans le corpus PFC. *Journées d'été PFC: "PFC: phonologie, corpus, méthode"*, Université de Vienne, 17-18 juillet 2015.
- Boë, L.-J. & Tubach, J.-P. (1992). *De A à Zut: dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Ellug.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2014). *Praat: doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org>.
- Bordal, G. & Lyche, C. (2008). La liaison en terre africaine. *Journées PFC 2008: variation, interfaces, cognition*, Paris, FMSH, 11-13 décembre 2008.
- Boutin, B. A. (2014). Liaisons en français et terrains africains. In J. Durand, G. Kristoffersen & B. Laks et avec la collaboration de J. Peuvergne (éds.), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 153-171). Presses universitaires de Paris Ouest.
- Boutin, B. A. & Lyche, C. (2014). Ce que nous apprennent des locuteurs francophones non-lecteurs sur la liaison. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds.), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 283-310). Berne: Peter Lang.
- Carranza, M. (sous presse). Transcription and annotation of spontaneous non-native spoken corpora. In E. Martín-Monje, I. Elorza & B. García Riaza (éds.), *Technological Advances in Specialized Linguistic Domains: Learning on the Move*. London: Routledge.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2006). *Phonétique progressive du français* (niveau avancé). Paris: CLE International.
- Coquillon, A.-L. & Durand, J. (2010). Le français méridional: éléments de synthèse. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (pp. 185-197). Paris: Ophrys.
- Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Quebec): extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonnants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* (pp. 235-274). Amsterdam: John Benjamins.
- Côté, M.-H. (2013) Understanding cohesion in French liaison. *Language Sciences*, 39, 156-166.
- Cylwik, N., Wagner, A. & Demenko, G. (2009). The EURONOUNCE corpus of non-native Polish for ASR-based Pronunciation Tutoring System. *Proceedings of SlaTE 2009 – 2009 ISCA Workshop on Speech and Language Technology in Education*. Birmingham, UK.

- Delais-Roussarie, E. (2009). *Conventions CHAT de Transcription des données*. Document interne, BDD Interlangue, janvier 2009.
- Delais-Roussarie, E., Santiago, F. & Yoo, H.-Y. (2015). The extended COREIL corpus: first outcomes and methodological issues. *Proceedings of the workshop: "Phonetic Learner Corpora"*, ICPHS, Glasgow, 57-59.
- Delais-Roussarie, E. & Yoo, H.-Y. (2010). The COREIL corpus: a learner corpus designed for studying phrasal phonology and intonation. In K. Deziubalska-Kolaczyk, M. Wrembel. & M. Kul (éds.), *Proceedings of New Sounds2010* (pp. 100-105), Poznan, Poland.
- Delattre, P. (1946). Pour imiter un disque de français parlé, *The French Review*, 20 (1), 43-48.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury College.
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. In C. Lyche (éd.), *French Generative Phonology: Retrospective and Perspectives* (pp. 95-130). AFLS/ESRI.
- De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: le rôle de la fréquence*. Ph.D. Dissertation, University of Western Ontario.
- Detey, S. (2012). Coding an L2 phonological corpus: from perceptual assessment to non-native speech models – an illustration with French nasal vowels. In Y. Tono, Y. Kawaguchi & M. Minegishi (éds.), *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research* (pp. 229-250). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Detey, S. (2014). Vers une évaluation par codage perceptif sur corpus de la production des liquides françaises /R/ et /l/ des apprenants japonais en singleton et en groupe consonantique. *Flambeau*, 40, 1-17.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (à paraître). *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation: quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s)?, *Revue française de linguistique appliquée*, 17 (1), 81-96.
- Detey, S. & Racine, I. (2014). Coder les consonnes dans IPFC: segments et syllabe. *Rencontres FLORAL 2014: Corpus oraux et enseignement de la prononciation en FLE & Interphonologie et corpus oraux*, Paris, 8-9 décembre 2014
- Detey, S., Racine, I., Eychenne, J. & Kawaguchi, Y. (2014). Corpus-based L2 phonological data and semi-automatic perceptual analysis: the case of nasal vowels produced by beginner Japanese learners of French. *Proceedings of Interspeech2014*. Singapore: 539-544.
- Detey, S., Racine, I. & Kawaguchi, Y. (2014). Des modèles prescriptifs à la variabilité des performances non-natives: les voyelles nasales des apprenants japonais et espagnols dans le projet IPFC. In J. Durand, G. Kristoffersen & B. Laks et avec la collaboration de J. Peuvergne (éds.), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 197-226). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. & Zay, F. (à paraître). Variation among non-native speakers: the Interphonology of Contemporary French. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Durand, J. (2009). On the scope of linguistics: data, intuitions, corpora. In Y. Kawaguchi, M. Minegishi & J. Durand (éds.), *Corpus Analysis and Variation in Linguistics* (pp. 25-52). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Durand, J., Calderone, B., Laks, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui?, *Langue française*, 169, 103-135.

- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2002). Directions d'analyse. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Bulletin PFC1* (pp. 35-70). http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/918-bulletins-pfc/919-.html.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2014). French phonology from a corpus perspective: the PFC programme. In J. Durand, U. Gut & G. Kristoffersen (éds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology* (pp. 486-497). Oxford: Oxford University Press.
- Durand, J. & Lyche, C. (2003). Le projet Phonologie du français contemporain (PFC) et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds.), *Corpus et variation en phonologie du français: méthodes et analyse* (pp. 213-276). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Durand, J. & Lyche C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French and Language Studies*, 18 (1), 33-66.
- Durand, J. & Lyche, C. (à paraître). Approaching variation in PFC: the liaison level. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.
- Eychenne, J., Lyche, C., Durand, J. & Coquillon, A.-L. (2014). Quelles données pour la liaison en français: la question des corpus. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds.), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 33-60). Berne: Peter Lang.
- Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Féry, J. (2003). *Liaison and syllable structure in French*. Manuscrit.
- Fouché, P. (1959). *Traité de prononciation française*. Paris: Klincksieck. 2^e édition.
- Gut, U. (2005). Corpus-based pronunciation training. *Proceedings of Phonetics, Teaching and Learning Conference*, London.
- Gut, U. (2009). *Non-native Speech: a Corpus-based Analysis of Phonological and Phonetic Properties of L2 English and German*. Wien: Peter Lang.
- Han, M.H. & Eychenne, J. (à paraître). Les coréanophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds.), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. In F. Neveu, V. M. Toké, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (éds.), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1575-1589). Paris: ILF.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde - Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA*, numéro spécial: Colloque AFLS, <<http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1127>>.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde: une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction, and Acquisition*, 4/2, 190-231.
- Laks, B. (2013). Diachronie de la liaison dans la parole publique. *Journées PFC 2013: "Phonologie du français contemporain: Regards croisés sur les corpus oraux"*, Paris, 5-7 décembre 2013.
- Laks, B. (2015). Histoire de la liaison. Cours donné dans le cadre de l'école d'été PFC: "*PFC: phonologie, corpus, méthodes*", Université de Vienne, 13-18 juillet 2015.

- Laks, B. & Calderone, B. (2014). La liaison en français contemporain: approches lexicales et exemplaristes. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds.), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 79-109). Bern: Peter Lang.
- Laks, B., Celata, C & Calderone, B. (2014). French liaison and the lexical repository. In C. Celata & S. Calamai (éds.), *Advances in sociophonetics* (pp. 30-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Landron, S., Paillereau, N., Nawafleh, A. & al. (2011). Le corpus PhoDiFLE: un corpus commun de français langue étrangère pour une étude phonétique des productions de locuteurs de langues maternelles plurielles. *CJC Praxiling2011*, Montpellier.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français, questions et outils*. Paris: Hachette.
- Léon, M. (2003). *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Didier.
- MacWhinney, B. (2015). *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk*, édition électronique consultée le 3 août 2015: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf>.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. PhD Dissertation, University of Toronto.
- Matter, J. F. (1986). *A la recherche des frontières perdues: Etude sur la perception de la parole en français*. PhD Dissertation, University of Utrecht, Amsterdam: De Werelt.
- Morin, Y.-C. (1986). On the morphologization of word-final consonant deletion in French. In H. Andersen (éd.), *Sandhi Phenomena in the Languages of Europe* (pp. 167-210). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Morin, Y.-C. & Kaye, J. (1982). The syntactic bases for French liaison. *Journal of Linguistics*, 18, 291-330.
- Milroy, J. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Neri, A., Cucchiari, C. & Strik, H. (2006). Selecting segmental errors in non-native Dutch for optimal pronunciation training, *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 44, 357-404.
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en Français Langue Etrangère: enjeux et outils, *LIDIL*, 50, 105-124.
- Pustka, E. (2011). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Racine, I. (2008). *Les effets de l'effacement du schwa sur la production et la perception de la parole en français*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Racine, I. (2012). Spanish learners' productions of French close rounded vowels: a corpus-based perceptual study. In Y. Tono, Y. Kawaguchi & M. Minegishi (éds.), *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research* (pp. 205-228). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Racine, I. (2014). Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère: quelles conséquences pour l'enseignement du FLE?, *Flambeau*, 40, 18-37.
- Racine, I. & Detey, S. (à paraître). La liaison dans un corpus d'apprenants: le projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In M. Avanzi, M.-J., Béguelin & F. Diémoz (éds.), *Corpus de français parlés et français parlés des corpus*, Cahiers Corpus.
- Racine, I., Detey, S. & Andreassen, H. (en préparation). *French schwa alternation for non-native speakers: A representational or a processing problem*.

- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Racine, I., Durand, J. & Andreassen, H. (à paraître). PFC, codages et représentations: la question du schwa. In M. Avanzi, M.-J., Béguelin & F. Diémoz (éds.), *Corpus de français parlés et français parlés des corpus*, Cahiers Corpus.
- Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologiques en FLE. In G. Col & S.N. Osu (éds.), *Transcrire, écrire, Formaliser (1)* (pp 13-30). Rennes: PUR.
- Schmid, H. (1994). Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees. *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester, UK.
- Schmid, H. (1995). Improvements in part-of-speech tagging with an application to German. *Proceedings of the ACL SIGDAT-Workshop*. Dublin, Ireland.
- Shoemaker, E. (2009). *Acoustic Cues to Speech Segmentation in Spoken French: Native and Non-native Strategies*. PhD Dissertation, University of Texas.
- Soum-Favaro, C., Coquillon, A.-L. & Chevrot, J.-P. (éds.) (2014). *La liaison: approches contemporaines*. Bern: Peter Lang
- Stridfeldt, M. (2005). *La perception du français oral par des apprenants suédois*. Thèse de Doctorat, Université de Umeå.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement: des modèles orthoépiques à la réalité linguistique, *Canadian Modern Language Review*, 54/4, 543-552.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé, *AILE*, 17, 101-121.
- Thomas, A. (2010). La complexité en FLE2 universitaire avancé. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot & S. Gerolimich (éds.), *Actes du colloque La complexité en langue et son acquisition* (pp. 149-152). Paris: Université Descartes.
- Visceglia, T., Tseng, C.-Y., Kondo, M., Meng, H. & Sagisaka, Y. (2009). Phonetic aspects of content design in AESOP (Asian English Speech cOrpus Project). *Proceedings of Oriental-COCOSDA*, Urumuqi, Chine.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales?, *Phonétique, bilinguisme et acquisition, AILE*, 2, 93-130.
- Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers: a review of existing data and avenues for future research, *Language, Interaction, and Acquisition*, 4/2, 161–189.
- Zimmerer, F., Trouvain, J. & Bonneau, A. (2015). One corpus, one research question, three methods: German vowels produced by French speakers. *Proceedings of the workshop: "Phonetic Learner Corpora"*, ICPHS, Glasgow, 25-27.

Annexe

Texte PFC-IPFC avec indication des 37 sites de liaisons potentielles et pré-codage à l'aide du code liaison IPFC (pour les quatre champs descriptifs)

Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?

Le village de Beaulieu est30_AUX_PRP_100_XX_X_X en grand30_ADJ_NOM_100_XX_X_X émoi. Le Premier Ministre a en20_EXF_EXF_1XX_XX_X_X effet décidé de faire étape dans cette commune au cours de sa tournée de la région20_NOM_PRP_2XX_XX_X_X en fin d'année. Jusqu'ici les seuls titres de gloire de Beaulieu étaient son vin blanc sec, ses chemises11_NOM_PRP_200_XX_X_X en soie, un champion local de course à pied (Louis Garret), quatrième aux jeux11_EXF_EXF_100_XX_X_X olympiques de Berlin20_NAM_PRP_2XX_XX_X_X en 1936, et plus récemment, son20_DET_NOM_1XX_XX_X_X usine de pâtes11_NOM_ADJ_100_XX_X_X italiennes. Qu'est-ce qui a donc valu à Beaulieu ce grand30_ADJ_NOM_100_XX_X_X honneur? Le hasard, tout bêtement, car le Premier Ministre, lassé des circuits11_NOM_ADJ_200_XX_X_X habituels qui tournaient toujours10_ADV_PRP_200_XX_X_X autour des mêmes villes, veut découvrir ce qu'il appelle la campagne profonde.

Le maire de Beaulieu - Marc Blanc - est30_AUX_PRP_100_XX_X_X en revanche très10_ADV_ADJ_100_XX_X_X inquiet. La cote du Premier Ministre ne cesse de baisser depuis les11_DET_NOM_100_XX_X_X élections. Comment30_ADV_PRP_200_XX_X_X, en plus, éviter les manifestations qui ont31_AUX_PPA_100_XX_X_X eu tendance à se multiplier lors des visites11_NOM_ADJ_200_XX_X_X officielles? La côte escarpée du Mont Saint-Pierre qui mène au village connaît des barrages chaque fois que les11_DET_NOM_100_XX_X_X opposants de tous les bords manifestent leur colère. D'un20_DET_ADJ_1XX_XX_X_X autre côté, à chaque voyage du Premier Ministre, le gouvernement prend contact avec la préfecture la plus proche et s'assure que tout30_PRO_AUX_100_XX_X_X est fait pour le protéger. Or, un gros détachement de police, comme on20_PRO_PRO_1XX_XX_X_X en20_PRO_AUX_1XX_XX_X_X a vu à Jonquières, et des vérifications d'identité risquent de provoquer40_INF_DET_200_XX_X_X une explosion. Un jeune membre de l'opposition20_NOM_AUX_2XX_XX_X_X aurait déclaré: "Dans le coin20_NOM_PRO_1XX_XX_X_X, on20_PRO_AUX_1XX_XX_X_X est jaloux de notre liberté. S'il faut montrer patte blanche pour circuler, nous ne répondons pas de la réaction des gens du pays. Nous11_PRO_AUX_100_XX_X_X avons le soutien du village entier." De plus, quelques11_DET_NOM_XXX_XX_X_X articles parus dans La Dépêche du Centre, L'Express, Ouest Liberté et Le Nouvel Observateur indiqueraient que des11_DET_NOM_100_XX_X_X activistes des communes voisines préparent31_VER_DET_200_XX_X_X une journée chaude au Premier Ministre. Quelques fanatiques11_NOM_AUX_200_XX_X_X auraient même entamé un jeûne prolongé dans l'église de Saint-Martinville.

Le sympathique maire de Beaulieu ne sait plus10_ADV_PRP_100_XX_X_X à quel saint se vouer. Il a le sentiment de se trouver dans10_PRP_DET_100_XX_X_X une impasse stupide. Il s'est30_AUX_PRP_100_XX_X_X, en désespoir de cause, décidé à écrire au Premier Ministre pour vérifier si son village était vraiment30_ADV_DET_200_XX_X_X une étape nécessaire dans la tournée prévue. Beaulieu préfère être inconnue et tranquille plutôt que de se trouver40_INF_PDE_200_XX_X_X au centre d'une bataille politique dont, par la télévision, seraient témoins des millions d'électeurs.

"Gran[d] émoi à l'Unio[n] européenne": studenti italofoni di FLE alle prese con la liaison¹

Caterina FALBO & Pascale JANOT

Università di Trieste, IUSLIT - SSLMIT

Via F. Filzi 14, 34132 Trieste, Italia

cfalbo@units.it, pjanot@units.it

Michela MURANO

Università Cattolica del Sacro Cuore, Dipartimento di Scienze Linguistiche e Letterature straniere

Largo Gemelli 1, 20123 Milano, Italia

michela.murano@unicatt.it

Roberto PATERNOSTRO

Università di Ginevra, Ecole de langue et de civilisation françaises

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Svizzera

roberto.paternostro@unige.ch

Cet article présente les résultats de la première enquête basée sur corpus concernant la production de la liaison de la part d'apprenants italophones de FLE, réalisée dans le cadre du projet IPFC dans les Universités de Milan (étudiants débutants) et Trieste (étudiants avancés). Nous y prenons en compte les tâches de lecture, conversation guidée et conversation libre, ainsi que l'interprétation consécutive et simultanée pour les futurs interprètes de Trieste. Nous analysons les liaisons réalisées selon le type d'activité et comparons les résultats des apprenants de différents niveaux afin de vérifier les hypothèses suivantes: 1. les liaisons réalisées en lecture, en particulier les liaisons variables, sont plus nombreuses que celles qui sont réalisées en conversation; 2. les étudiants avancés présentent une plus forte variabilité dans la production des liaisons en lecture et en conversation; 3. dans les tâches d'interprétation, la qualité de la langue produite par les apprenants baisse par rapport aux autres activités du protocole IPFC, ce qui implique une augmentation des erreurs phonétiques, y compris de celles concernant la liaison.

Mots-clés:

interphonologie; Français Langue Etrangère; liaison; apprenants italophones; lecture; conversation; interprétation.

¹

Benché il lavoro presentato in questa sede sia il frutto di un costante e sistematico confronto tra gli autori, si specifica che C. Falbo è autrice dei paragrafi 3.2, 3.4.1, 3.4.2, 4; P. Janot è autrice dei paragrafi 3.1, 3.3, 3.4.3, 3.5; M. Murano è autrice dei paragrafi 1, 2.1, 2.2, 2.3; R. Paternostro è autore dei paragrafi 2.4, 2.4.1, 2.4.2, 2.5. Desideriamo inoltre ringraziare Sylvain Detey, Enrica Galazzi e Isabelle Racine per il sostegno costante e i consigli preziosi che ci hanno permesso di portare a buon fine questo lavoro. La nostra gratitudine va anche ai lettori anonimi di questo articolo, che con le loro osservazioni e con i loro commenti hanno contribuito a renderlo migliore.

1. Introduzione

La *liaison* è un fenomeno inesistente nella lingua italiana, nella quale la maggior parte delle parole termina con una vocale. Inoltre, l'italiano ha un sistema grafico di tipo fonetico, con differenze limitate tra grafia e pronuncia: i fonemi omografi sono pochi, così come è esiguo il numero di fonemi rappresentati da digrammi o trigrammi (Mioni 1993). La realizzazione della *liaison* è quindi problematica per gli apprendenti italofofoni di francese, ma finora non era stato condotto nessuno studio basato su un corpus di lingua parlata da apprendenti di FLE. Il progetto di ricerca IPFC (*InterPhonologie du Français Contemporain*, Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012) ha fornito il contesto e gli strumenti ideali per questo tipo di indagine.

Il gruppo di ricerca italiano diretto da Enrica Galazzi, che nel maggio 2011 ha aderito al progetto IPFC, è composto da tre centri di ricerca: l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Facoltà di Scienze Linguistiche e di Letterature Straniere - Enrica Galazzi, Cristina Bosisio, Chiara Molinari, Michela Murano, Roberto Paternostro); il Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione (IUSLIT) dell'Università di Trieste (Caterina Falbo, Pascale Janot) e l'Università la Sapienza di Roma (Giulia Barreca, Oreste Floquet, Carolina Lombardo). La presenza di tre punti di indagine rende il corpus IPFC-Italien particolarmente interessante per la sua varietà e sufficientemente rappresentativo della didattica del francese nella realtà accademica italiana: i ricercatori prendono in esame gruppi di studenti molto eterogenei, dal livello principianti fino a quello avanzato, perseguendo sia obiettivi comuni che obiettivi specifici ad ogni punto di indagine.

Questo articolo si focalizza sui risultati delle analisi sulla *liaison* nei punti di inchiesta di Milano e di Trieste, che per primi hanno aderito al progetto IPFC². Lo studio si propone di illustrare il comportamento degli studenti di francese durante varie prove previste dal protocollo IPFC (cf. Racine & Detey in questo volume), quali la lettura di un brano, la partecipazione a una conversazione semi-guidata e a una conversazione libera, e, soltanto per il gruppo di Trieste, l'interpretazione simultanea e consecutiva.

La metodologia di analisi è quella comune al progetto IPFC: le registrazioni sono state trascritte con il software Praat (Boersma & Weenink 2013) e codificate per la *liaison* secondo le norme proposte da Detey, Racine, Kawaguchi & Zay (in c.d.s.), che prendono in considerazione diversi fattori: la consonante che dovrebbe essere realizzata nella *liaison* (*consonne cible*); la categoria morfo-sintattica, il numero di sillabe e la vocale della parola che termina con la consonante di *liaison* (*mot liaisonnant*); la categoria morfo-sintattica della parola seguente; la realizzazione della *liaison* e la presenza

² Per una presentazione dei primi risultati di IPFC Italie, cf. Falbo & Janot 2012; Murano & Paternostro 2012; Barreca & Floquet 2013; Galazzi, Falbo, Janot, Murano & Paternostro 2013.

dell'*enchaînement*; il tipo di consonante realizzata; la presenza di una pausa, di un'esitazione, di un colpo di glottide.

I contesti di *liaison* così codificati sono stati implementati nel software *Dolmen* (Eychenne & Paternostro in c.d.s.), che permette di gestire, annotare e analizzare corpora di lingua parlata sulla base delle codifiche elaborate per il progetto IPFC³.

Nei paragrafi successivi saranno presentati i risultati delle analisi condotte nei due punti di inchiesta di Milano (par. 2) e Trieste (par. 3). La terminologia utilizzata per la denominazione delle tipologie di *liaison*, che deriva da un approccio di tipo descrittivo al fenomeno, è quella proposta da Durand & Lyche (2008) e da Durand, Laks, Calderone & Tchobanov (2011).

2. Il punto di inchiesta di Milano

2.1 Obiettivi

L'analisi punta a fornire una descrizione, basata su un corpus, della *liaison* prodotta da studenti di francese di madrelingua italiana di livello intermedio-basso, confrontando i dati con quelli di studenti di livello avanzato (i soggetti registrati all'Università di Trieste) e tenendo conto dell'impatto prodotto dall'approccio didattico usato per l'insegnamento della *liaison* francese sulla produzione degli studenti.

2.2 Soggetti

I 12 studenti a cui è stato somministrato il test IPFC presso l'Università Cattolica di Milano appartengono alla Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere. Si tratta di 11 studentesse e di 1 studente, di madrelingua italiana, da sempre residenti in Lombardia, tranne rare eccezioni. Per quanto riguarda lo studio della lingua francese, 4 soggetti all'inizio dell'anno accademico erano principianti assoluti, 6 avevano studiato francese a partire dalle scuole medie (8 anni di studio), 2 dal liceo (5 o 3 anni di studio). Nessuno di loro ha studiato il francese in situazione di immersione linguistica.

Al momento delle registrazioni, gli studenti avevano terminato il primo anno di corso della Laurea Triennale, durante il quale viene dato ampio spazio alla fonetica francese e al suo rapporto con la grafia: le ore di laboratorio linguistico sono dedicate all'insegnamento della pronuncia e ad attività di comprensione e produzione orale; inoltre, gli studenti sono preparati alla prova di dettato e alla trascrizione in API di un breve testo. La lettura ad alta voce ha invece un ruolo marginale tra le attività proposte durante le lezioni.

Per quanto riguarda l'insegnamento della *liaison*, l'input ricevuto dagli studenti è di tipo normativo: il materiale didattico, che consiste nel manuale *Phonétique*

³ Le codifiche messe a punto finora riguardano le vocali orali, le vocali nasali, le consonanti, la *liaison* e lo *schwa* (cf. Racine & Detey in questo volume).

progressive du Français (Charliac & Motron 2004) di livello intermedio e nella dispensa *Sons et graphies* (Durand, Murano, Orione & Viola 2011), elaborata dagli insegnanti del corso, propone le tre categorie descritte da Delattre (1951): *liaison obligatoire*, *facultative* e *interdite*.

2.3 Corpus

I soggetti sono stati registrati tra la fine del primo anno di corso e l'inizio del secondo (settembre 2011-marzo 2012). Il test IPFC è stato somministrato attraverso la piattaforma informatica *Moodle*, mentre le conversazioni semi-guidate e libere sono state registrate con un registratore digitale. Il testo letto e le conversazioni guidate sono stati trascritti e codificati come indicato nel par. 1.

2.4 Analisi

Attraverso i dati raccolti con l'ausilio del protocollo d'inchiesta IPFC descritto nel par. 1, cercheremo in un primo tempo di analizzare le *liaisons* realizzate in relazione al tipo di attività (lettura, conversazione semi-guidata). L'ipotesi è che il numero di *liaisons* realizzate nella lettura sia superiore rispetto al numero di *liaisons* realizzate nella conversazione semi-guidata, soprattutto per quanto riguarda la *liaison* variabile, a causa dell'influenza del testo scritto e per la differenza di registro linguistico. La *liaison* costituisce infatti un indicatore sociolinguistico forte e riveste un ruolo importante nell'architettura variazionale del francese, soprattutto per quanto riguarda la diafasia (cf. Gadet 2007).

In un secondo tempo, compareremo i risultati ottenuti dagli studenti principianti con quelli ottenuti dagli studenti avanzati dell'Università di Trieste, che saranno presentati più in dettaglio nella seconda parte dello studio (par. 3). La nostra ipotesi è che gli studenti avanzati, benché seguano la stessa tendenza dei principianti, presentino una maggiore variabilità tra i due stili di parola, dovuta a una maggiore capacità nel gestire la variazione.

2.4.1 La realizzazione della *liaison* nella lettura e nella conversazione: risultati generali⁴

I risultati generali mostrano che, nella lettura, gli apprendenti milanesi realizzano il 41,36% di *liaisons* (cf. Tab. 1). Questa cifra comprende sia le *liaisons* categoriche che le *liaisons* variabili. Il confronto con le realizzazioni comparabili di francofoni nativi, riportati in Racine & Detey (2012), lascia emergere che gli apprendenti milanesi, benché principianti, non si discostano molto dalla *performance* dei nativi (56% di *liaisons* realizzate nella lettura dello stesso testo, cf. Racine in questo volume).

⁴ Questi risultati fanno parte di uno studio più ampio che cerca di comparare le realizzazioni di apprendenti con diverse lingue madri. Cf. Racine *et al.* (2014) per maggiori dettagli.

Corpus	Lettura	Conversazione semi-guidata
Milano - principianti	41,36% (170/411)	42,88% (247/576)

Tab. 1. Percentuale di *liaisons* realizzate in lettura e in conversazione a Milano.

Per quanto riguarda il confronto lettura/conversazione semi-guidata, contrariamente all'ipotesi di partenza, i principianti realizzano un numero leggermente maggiore di *liaisons* (senza distinzione di categoria) nella conversazione semi-guidata (42,88%) rispetto alla lettura (41,36%).

Se si comparano i risultati ottenuti a Milano con le produzioni degli apprendenti avanzati di Trieste⁵ per quanto riguarda la lettura, gli avanzati realizzano molte più *liaisons* rispetto ai principianti, riducendo lo scarto rispetto alle realizzazioni dei nativi: 46,13% per gli apprendenti triestini vs. 41,36% per i milanesi (cf. tab. 2).

Corpus	Lettura	Conversazione semi-guidata
Milano (principianti)	41,36% (170/411)	42,88% (247/576)
Trieste (avanzati)	46,13% (191/414)	31,96% (506/1583)

Tab. 2. Percentuale di *liaisons* realizzate in lettura e in conversazione, a Milano e a Trieste.

Nella conversazione, invece, gli apprendenti avanzati di Trieste sembrano mostrare la tendenza contraria rispetto ai principianti di Milano: 46,13% di *liaisons* realizzate in lettura contro 31,96% in conversazione (cf. tab. 2). Negli apprendenti avanzati ritroviamo dunque la variabilità propria al tipo di attività svolto e al registro linguistico, che è assente nei principianti. Ritorneremo su questo punto in 2.5.

Se ci concentriamo solamente sulla lettura, i risultati mostrano una tendenza chiara alla progressione. Gli avanzati realizzano un numero maggiore di *liaisons* dei principianti. Entrambe le *performance*, tuttavia, rimangono al di sotto del livello di riferimento dei nativi citato sopra (56%). La causa potrebbe essere imputata alle difficoltà inerenti al testo stesso. Si ricorda, infatti, che il testo adottato dal protocollo IPFC è quello ideato per il progetto PFC (Durand, Laks & Lyche 2009), destinato ai francofoni nativi.

Affinando le categorie di analisi, ci si rende conto infatti che in entrambi i casi, per i principianti e per gli avanzati, la lettura presenta delle difficoltà che possono avere un'incidenza significativa sul tasso di *liaisons* realizzate. Le occorrenze che sembrano aver posto il maggior numero di problemi sono simili per entrambi i gruppi di apprendenti. Per i Milanesi, osserviamo soprattutto le sequenze "*quelques_articles*", "*on_en_a*", "*tout_est_fait*" e "*Jeux_Olympiques*", in cui la *liaison* è spesso non realizzata. Per i Triestini,

⁵ Come sarà illustrato in 3.2, gli apprendenti avanzati di Trieste sono studenti del secondo anno della Laurea magistrale in Traduzione specialistica e Interpretazione di conferenza.

osserviamo: "*tout_est fait*" e "*Jeux_Olympiques*", come per i principianti, con l'aggiunta di "*son_usine*". Quest'ultima occorrenza, infatti, accumula due difficoltà: la realizzazione della *liaison* in [n], con l'eventuale denasalizzazione della vocale nasale [ɔ̃], più la realizzazione della vocale [y], assente dal sistema fonetico-fonologico dell'italiano (cf. Murano & Paternostro, in c.d.s.).

2.4.2 A proposito delle *liaisons* categoriche

Se concentriamo le analisi unicamente sulle realizzazioni della *liaison* "categorica", secondo la definizione di Durand & Lyche (2008), cioè quelle che occorrono tra le seguenti categorie morfo-sintattiche: *déterminant* + *nom* (DET + NOM), *déterminant* + *adjectif* (DET + ADJ), *pronom* + *verbe* (PRO + VERB) e nelle *expressions figées* (EXF)⁶, i risultati mostrano che gli apprendenti italofofoni, principianti o avanzati, padroneggiano l'uso della *liaison* categorica, a prescindere dal tipo di attività e dal registro linguistico (cf. Tab. 3).

Corpus	Lettura	Conversazione semi-guidata
Milano (principianti)	79,13% (110/139)	98,95% (94/95)
Trieste (avanzati)	98,94% (137/145)	97,55% (279/286)

Tab. 3. Tasso di *liaisons* categoriche realizzate in lettura e in conversazione, a Milano e a Trieste.

I Milanesi realizzano il 79,13% delle *liaisons* categoriche nella lettura, contro il 98,94% dei Triestini, ritracciando la stessa tendenza chiara alla progressione osservata in 2.4.1. Nella conversazione, i principianti milanesi realizzano perfino un numero leggermente superiore di *liaisons* categoriche rispetto agli apprendenti avanzati triestini (98,95% vs. 97,55%)⁷. Un dato emerge con particolare forza: l'uso della *liaison* categorica non sembra porre problemi particolari e sembra essere acquisito già ad uno stadio piuttosto precoce dell'apprendimento. Si potrebbe dunque parlare di un "nocciolo duro" della *liaison*, rappresentato dalle quattro categorie descrittive definite da Durand & Lyche (2008), che permetterebbe di semplificarne e alleggerirne al massimo l'insegnamento.

2.5 In sintesi

Per concludere, i dati raccolti permettono di confermare l'ipotesi che, contrariamente agli studenti avanzati, i principianti hanno minore capacità di gestire la variazione. Questi ultimi tendono infatti a realizzare più o meno lo stesso numero di *liaisons* in diverse attività previste dal protocollo IPFC, senza tenere conto della differenza di registro linguistico e della situazione di

⁶ Escludiamo qui la categoria dell'enclitico (ex. dit-il), poiché assente nel testo letto in questione.

⁷ La differenza di risultati tra lettura (≈79%) e conversazione (≈99%) negli studenti principianti è probabilmente da imputarsi sia alle difficoltà contenute nel testo IPFC, che contiene molte parole sconosciute a questo stadio dell'apprendimento, difficili da pronunciare o facilmente confondibili con altre, che alle modalità di somministrazione del test (cf. Galazzi et al. 2013, par. 1.1.2).

comunicazione⁸ (cf. Tab. 2). Un'altra ipotesi, che non sarebbe in contraddizione con la prima, è che i principianti attualizzano una forma orale che fa largo uso di strutture semplici, quasi lessicalizzate, evitando invece le strutture di cui ritengono di non avere una buona padronanza.

A tal proposito, se si osserva la cifra assoluta di *liaisons* realizzate in conversazione, e non la percentuale, ci si rende conto che i principianti ne realizzano solo 247, quando invece gli avanzati ne producono 506 (cf. tab. 2). Ben inteso, i principianti hanno una velocità di elocuzione minore rispetto agli avanzati, e le loro produzioni sono quindi più "brevi" (cioè comportano un numero di parole meno elevato)⁹. Tuttavia, la proporzione di 1:2 fa riflettere e apre nuove prospettive di ricerca, soprattutto per capire come proporre un insegnamento più efficace, che permetta di familiarizzare gli apprendenti di FLE con la variazione già ad un livello di base.

3. Il punto di inchiesta di Trieste

3.1 Obiettivi

Obiettivo dell'analisi è lo studio del fenomeno della *liaison* negli studenti di interpretazione chiamati a tradurre dall'italiano al francese sia in consecutiva (IC) sia in simultanea (IS). Ci si propone di studiare le *liaisons* realizzate e quelle non realizzate durante i compiti previsti dal protocollo IPFC (lettura, conversazione semi-guidata e conversazione libera¹⁰) e durante l'interpretazione consecutiva e simultanea. L'ipotesi generale è che ci sia un calo della qualità della produzione in francese durante le due modalità di interpretazione rispetto agli altri compiti del protocollo, che si concretizzerebbe anche in un aumento degli errori a livello fonetico, tra cui quelli riguardanti la *liaison*.

3.2 Soggetti

Lo studio si basa su un campione di 12 studenti del secondo anno della Laurea Magistrale in Interpretazione di conferenza (LM), di cui 10 registrati durante l'anno accademico 2011-2012 e 2 nel 2013-2014. Tutti i 12 soggetti (11 studentesse e 1 studente) hanno avuto la possibilità di soggiornare più volte in paesi francofoni. L'omogeneità del gruppo è data dal fatto che tutti gli studenti sono stati selezionati attraverso un esame di idoneità durante il quale sono state valutate le loro capacità a riformulare un discorso in italiano in lingua francese. Gli studenti ammessi alla LM possono provenire dalla Laurea triennale prevista presso la SSLMIT oppure da altre Università italiane o straniere. Solitamente la formazione ricevuta durante la laurea triennale

⁸ Ricordiamo che nel presente studio i dati riguardanti la conversazione libera non sono stati presi in considerazione.

⁹ Le conversazioni semi-guidate durano circa 15 minuti per entrambi le tipologie di apprendenti.

¹⁰ Queste tre attività saranno indicate nelle tabelle con le sigle L, CG, CL.

prevede corsi di lingua generale, linguistica e traduzione; la fonetica e la fonologia non sono oggetto di corsi specifici, bensì sono integrate nei corsi di lingua. Durante i due anni della LM gli studenti ricevono una formazione specifica in interpretazione consecutiva e simultanea (nel caso in esame francese-italiano e italiano-francese) che non prevede corsi di lingua né di linguistica.

3.3 Corpus

Le registrazioni che compongono il corpus sono iniziate a partire dalla prima sessione d'esame del secondo anno della LM, e precisamente nel giugno 2012 per i primi 10 soggetti e nel giugno 2014 per i restanti 2. Ai fini del presente studio non si è tenuto conto della valutazione ricevuta alle prove d'esame né del fatto che si trattasse di esami del primo anno di LM non ancora superati o di esami del secondo, ma si è considerata la prova d'esame come un fattore di omogeneità che permetteva di raccogliere testi interpretati prodotti nella stessa situazione di esame.

I primi 10 soggetti hanno effettuato il compito di lettura sulla piattaforma *Moodle* – da cui sono stati poi scaricati i relativi file – mentre i restanti 2 sono stati registrati con l'ausilio di un registratore digitale, che è stato utilizzato anche per i compiti di conversazione semi-guidata, libera, IC e IS. Tutte le registrazioni sono state trascritte e codificate come descritto al par. 1.

3.4 Analisi

3.4.1 Dati generali

Considerando l'insieme delle *liaisons* realizzate e non realizzate¹¹, appare evidente che il numero delle non realizzate è superiore di un terzo a quello delle realizzate (cf. tab. 4), con scarti di entità diversa considerando le singole attività. La differenza è minima per L, mentre per CG e CL lo scarto è notevole.

Corpus di Trieste	L	CG	CL	IC	IS	totale
<i>liaisons</i> realizzate	9% (189)	24,50% (507)	17% (355)	22% (448)	27,5% (571)	39% (2070)
<i>liaisons</i> non realizzate	7% (223)	32% (1028)	20% (643)	17% (537)	24% (767)	61% (3198)

Tab. 4. Occorrenze per attività.

Interessante è vedere quali categorie, per ogni attività, danno maggiormente luogo alla realizzazione o alla non realizzazione, sia per quanto attiene alle

¹¹ Contrariamente all'analisi condotta a Milano, a Trieste, per le caratteristiche proprie del corpus analizzato, è parso opportuno considerare dapprima il rapporto tra *liaisons* realizzate e non realizzate, passando poi a un'analisi più approfondita all'interno di questi due gruppi.

consonanti di *liaison* ([z], [n], [t] sia nel singolare che nel plurale)¹² che alle categorie grammaticali delle parole interessate.

Un primo confronto tra le *liaisons* realizzate e le non realizzate fa emergere, contrariamente a quanto osservato attraverso i dati generali (cf. tab. 4), che in alcuni casi il numero delle realizzate supera quello delle non realizzate (in grassetto in tab. 5).

Come si può evincere dalla tab. 5, le differenze più evidenti riguardano i dati relativi alla realizzazione della *liaison* in [z] e in [n], su cui ci si concentrerà nei paragrafi successivi¹³.

<i>liaisons</i> realizzate (per attività e per consonante di <i>liaison</i>)						<i>liaisons</i> non realizzate (per attività e per consonante di <i>liaison</i>)					
	z sing	z plur	n	t sing	t plur		z sing	z plur	n	t sing	t plur
L	21	65	63	38	2	L	23	57	46	53	21
CG	74	143	155	128	6	CG	321	215	87	298	32
CL	44	121	101	73	15	CL	144	145	34	244	26
IC	41	228	94	63	21	IC	61	168	52	167	23
IS	72	339	75	66	17	IS	103	252	74	220	31

Tab. 5. *Liaisons* realizzate/non realizzate per attività e consonante

3.4.2 *Liaison* in [z]

L'elevato numero di occorrenze relative alla realizzazione della *liaison* in [z] è dovuto soprattutto alla presenza di un cospicuo numero di *liaisons* categoriche tra le seguenti categorie morfologiche: PRO+AUX/VER, DET+NOM, PDE+NOM, PRP+X ("dans, sans" + X)¹⁴.

consonante di <i>liaison</i> [z]											
<i>liaisons</i> realizzate						<i>liaisons</i> non realizzate					
	L	CG	CL	IC	IS		L	CG	CL	IC	IS
PRO+AUX	11	24	35	58	100	PRO+AUX	0	0	4	1	4
PRO+VER	0	2	7	8	22	PRO+VER	0	0	2	0	0
DET+NOM	45	77	36	98	119	DET+NOM	0	0	0	0	2
PDE+NOM	0	5	1	2	7	PDE+NOM	0	0	0	0	0
DET+ADJ	0	1	0	4	5	DET+ADJ	0	0	0	0	0
PDE+ADJ	0	0	0	3	2	PDE+ADJ	0	0	0	0	0
DET+PRO	0	4	2	1	1	DET+PRO	0	0	0	0	0

¹² Vista la bassa produttività delle consonanti di *liaison* [ʁ], [p] e [g], non si analizzeranno i dati ad esse relativi, malgrado la loro codifica anche all'interno del protocollo IPFC (codage *liaison*).

¹³ I dati numerici relativi alla *liaison* non realizzata in [t] comprendono i casi della congiunzione "et" + X, *liaison* che non è mai stata realizzata, ma che è stata oggetto di codifica in quanto sito potenziale (benché aleatorio) di *liaison* per gli italofoeni.

¹⁴ Legenda delle abbreviazioni utilizzate nel testo e nelle tabelle: ADJ – aggettivo; ADV – avverbio; AUX – verbi ausiliari (être, avoir, devoir, pouvoir, vouloir); CON – congiunzione; DET – determinante; NAM – nome proprio; NOM – nome; PDE – preposizione + articolo (au, du, aux, des); PPA – participio passato; PRO – pronome; PRP – preposizione; VER – altri verbi; X – tutte le categorie (cf. Racine & Detey in questo volume).

consonante di <i>liaison</i> [z]											
<i>liaisons</i> realizzate						<i>liaisons</i> non realizzate					
PDE+PRO	0	1	1	0	0	PDE+PRO	0	0	0	0	0
PRP+X	11	26	16	11	20	PRP+X	0	1	1	3	4
NOM/NAM+X	1	2	0	3	4	NOM/NAM+X	54	248	96	89	150
ADV+X	10	26	26	25	44	ADV+X	23	78	61	28	55
AUX+X	0	13	4	1	18	AUX+X	0	76	28	20	33
VER+X	0	0	0	0	0	VER+X	0	31	15	18	19
NOM+ADJ ¹⁵	0	2	0	2	2	NOM+ADJ	32	17	7	23	52
ADJ+NOM	0	5	1	9	9	ADJ+NOM	0	3	1	3	7

Tab. 6. Dati relativi alla realizzazione/non realizzazione della *liaison* in [z].

Spiccano i dati delle *liaisons* realizzate in IC e IS, sicuramente riconducibili alla notevole presenza della struttura PRO+AUX/VER (nous/ils/vous + ausiliare/verbo), DET+NOM (les/des/ces/mes/ses...+ nome), ADV+X (soprattutto très/plus+agg) anche se prevalgono le *liaisons* non realizzate ("pas/toujours/puis/alors..."). Con tutta probabilità, le differenze riscontrate per queste categorie morfologiche tra le diverse attività sono dovute alla durata dei testi proposti per IC e IS (dai 7 ai 12 minuti) e alla ricorrenza delle categorie morfologiche e delle combinazioni considerate. Risaltano anche i dati relativi a PRP+X che riguardano "dans/chez + X".

Da un punto di vista generale, questi dati confermano le tendenze evidenziate per PFC (Durand J. et al. 2011: 115-116).

La non realizzazione della *liaison* si riscontra in quelle combinazioni che rientrano nelle *liaisons* variabili. Considerando la tipologia di discorsi proposti in IC e IS ci si sarebbe aspettati un numero maggiore di realizzazioni tra AUX+X, VER+X, NOM+ADJ, che pur essendo facoltative, sembrano ancora caratterizzare un registro di lingua più elevato. I dati smentiscono questa attesa, con l'eccezione della combinazione ADJ+NOM: in IC ricorrono "prochaines/dernières années" e "nouvelles/nouveaux + entreprises/entrepreneurs"; in IS occorre la classica formula "chers amis". Indubbiamente si tratta di sequenze memorizzate dagli studenti che le riutilizzano con facilità.

Spiccano alcuni casi emblematici analizzabili come *liaisons* ipercorrettive ("hypercorrectives", Durand J. et al. 2011: 115), ossia *liaisons* realizzate con l'introduzione di una consonante non presente in grafia (a, b) o attraverso la sostituzione della consonante attesa con un'altra (c, d).

- (a) les prochaines cinq_{70_NUM_NOM_100_11_4_0} années
cinq[z]années (IC 010)
- (b) Madame_{70_NUM_CON_200_11_4_0} et Messieurs
madame[z]et messieurs (IS 010)

15

Questa categoria viene conteggiata in NOM/NAM+X.

- (c) et sont^{31_AUX_ADJ_100_12_4_1} étrangers
sont[tz]étrangers (CG 010)
- (d) nous sommes^{11_AUX_ADJ_100_11_4_0} heureux
sommes[t] heureux (IS 020)

L'esempio (a) è assimilabile al classico "pataquès" "entre quatre[z]yeux". In (b) il "ma-" di "madame" sostituisce, erroneamente, il "mes-" plurale probabilmente dovuto a un semplice lapsus linguae. L'esempio (c) è piuttosto curioso in quanto la consonante di *liaison* [t] viene pronunciata ma è seguita da [z]. Questa aggiunta può essere spiegata dal fatto che [z], marca del plurale altamente ricorrente, viene integrata al tratto plurale veicolato da "sont".

Nei casi seguenti però sembra essere il fonema [t] a identificare il tratto plurale, in quanto la consonante di *liaison* [z] viene sostituita da [t]:

- (e) nous sommes^{11_AUX_ADJ_100_11_4_0} heureux
sommes[t] heureux (IS 020)
- (f) nous sommes^{11_AUX_ADJ_11_4_0} obligés de sélectionner
sommes[t]obligés (IC 020)

Vengono inoltre rilevati alcuni casi di *liaisons* realizzate tra consonante/consonante:

- (g) dès le moment où nous sommes^{11_AUX_PPA_100_11_3_0} rentrés dans l'euro
sommes[z]rentrés (IS 011)
- (h) mais nous ne sommes^{11_AUX_ADV_100_11_3_0} pas^{10_ADV_PRP_100_11_1_0} en
train de les XXX de les exploiter
sommes[z]pas (IS 011)
- (i) des^{11_DET_NOM_100_11_3_0} régions
des[z]régions (IS 010)

Questi tre esempi sicuramente dimostrano, da un lato, la piena assimilazione da parte dei soggetti considerati della *liaison* in [z] categorica, ossia prevista con alcune categorie morfologiche, tanto che basta la ricorrenza del primo elemento di *liaison* (per es. l'ausiliare "sommes" o la preposizione articolata "des") per scatenare la produzione della *liaison* anche se il secondo elemento inizia per consonante (cf. Laks & Calderone 2014: 74). Dall'altro, essendo prodotti in IS, rivelano il lavoro cognitivo in corso. In particolare in (h) appare chiaramente l'influenza del testo di partenza (in italiano) e il condizionamento che esso opera sul testo di arrivo, ossia il testo interpretato prodotto dallo studente, a livello della pianificazione dell'enunciato. L'ascolto permette infatti di reperire i tratti tipici della micro-pianificazione in corso (elevata intensità della voce e ritmo di eloquio frammentato). Si assiste a un tentativo di trasformazione di una frase affermativa in negativa attraverso l'aggiunta di "pas". Questo tipo di autocorrezione supporrebbe la ripresa di tutto il sintagma verbale (Papa 2011) con aggiunta della parte mancante. Se così fosse stato, il soggetto avrebbe dovuto produrre "nous ne sommes pas[z]en train". Invece la ripresa non avviene e il soggetto rimane ancorato alla scelta di partenza "nous

sommes en train", posticipando però la produzione di "en" a causa dell'inserimento di "pas" senza riuscire a interrompere l'abbozzo della *liaison*. L'enunciato prodotto sembra così risultare dalla fusione ("téléscopage") di due enunciati: uno affermativo e uno negativo. Va comunque osservato che i tre casi discussi, a cui si aggiungono gli esempi (e) e (f), sono prodotti solo da tre soggetti su un campione di 12, il che ridimensiona senz'altro il fenomeno, che sembra configurarsi più come idiosincrasia che come fenomeno generalizzabile legato ai compiti di IS e IC.

3.4.3 La *liaison* in [n]

Come si può evincere dalla tab. 7, le *liaisons* realizzate sono più numerose delle non realizzate.

consonante di <i>liaison</i> [n]											
<i>liaisons</i> realizzate						<i>liaisons</i> non realizzate					
	L	CG	CL	IC	IS		L	CG	CL	IC	IS
PRO+AUX	21	17	10	11	4	PRO+AUX	0	1	0	0	1
PRO+VER	0	0	3	2	1	PRO+VER	0	0	0	0	0
DET+NOM	8	39	37	11	30	DET+NOM	2	0	2	0	0
DET+ADJ	11	3	8	4	2	DET+ADJ	0	0	0	0	0
DET+PRO	0	1	0	0	0	DET+PRO	0	0	0	0	0
PRP+X	0	44	17	31	23	PRP+X	0	0	0	0	0
NOM/NAM+X	0	2	1	15	10	NOM/NAM+X	44	67	25	45	57
ADV+X	0	4	1	2	0	ADV+X	0	17	2	6	8
NOM+ADJ	0	1	1	13	8	NOM+ADJ	0	2	4	8	16
ADJ+NOM	0	3	0	0	0	ADJ+NOM	0	0	0	0	0

Tab. 7. Dati relativi alla realizzazione/non realizzazione della *liaison* in [n].

La realizzazione caratterizza le *liaisons* categoriche tra DET+NOM ("un", "mon", "son"), PRP+X ("en" + NOM), PRO+AUX/VER, mentre le *liaisons* non vengono realizzate generalmente tra NOM/NAM+X (per es. "façon#irréversible", IC) in cui rientrano anche i casi di NOM+ADJ. È interessante il caso abbastanza ricorrente (IC, 13 occorrenze) di realizzazione tra "Union" e "européenne", che potrebbe essere analizzato come un caso di pronuncia (errata) della "n" finale con conseguente desanalizzazione della vocale. Tuttavia, la presenza di sequenze come "l'Union#a", prodotte dallo stesso soggetto, fa pensare che la *liaison* tra "Union" e "européenne" possa essere il frutto della realizzazione di una *liaison* percepita come potenziale. Nonostante ciò, il rapporto tra desanalizzazione e realizzazione della *liaison* merita senz'altro ulteriori approfondimenti. È molto probabile che l'elevato numero di *liaisons* realizzate in [n] sia in realtà il risultato di una errata pronuncia della vocale nasale, come avviene tipicamente nei locutori italofofoni e ispanofoni (Racine, Paternostro, Falbo, Janot & Murano 2014).

Anche per la *liaison* in [n] sono stati riscontrati alcuni casi emblematici. Gli esempi (j) e (k) rientrano anch'essi nella tipologia delle *liaisons* ipercorrettive.

In ambedue i casi [n] si sostituisce alla *liaison* eventualmente – visto il suo carattere variabile – attesa in [z].

- (j) institutions11_NOM_ADJ_200_11_3_0 européennes
institutions[n]européennes (IS 019)
- (k) spécialisations11_NOM_ADJ_200_11_3_0 internationales
spécialisations[n]internationales (IS011)

È significativo il fatto che sia la vocale nasale ad avere il sopravvento sulla marca del plurale, il che sembra dimostrare la problematicità che le nasali rappresentano per i locutori italofofoni: la nasalizzazione attira l'attenzione del locutore che sembra non avere energie o consapevolezza del tratto plurale. Va inoltre considerato che gli studenti di interpretazione raramente nei due anni di LM si dedicano al francese scritto. Molto del lavoro che svolgono avviene oralmente e questo potrebbe spiegare una attenuazione, per non dire cancellazione, del tratto grafico del plurale. Resta tuttavia il dubbio tra una precisa volontà da parte dei soggetti di realizzare la *liaison* oppure una errata pronuncia della nasale.

3.5 In sintesi

I dati quantitativi e qualitativi analizzati dimostrano che l'ipotesi di partenza, secondo la quale ci sarebbe un peggioramento della qualità linguistica durante la IC e la IS rispetto agli altri compiti, non sembra essere confermata. Infatti in tutti i compiti, le *liaisons* categoriche vengono ampiamente realizzate mentre la non realizzazione riguarda soprattutto le variabili. Tuttavia, considerando il tipo di situazione e il tipo di discorsi tradotti in IC e IS, ci si aspetterebbe una maggiore realizzazione delle *liaisons* variabili, che eleverebbero il registro dei discorsi di arrivo prodotti dagli studenti. Non si può dunque parlare di un peggioramento della qualità linguistica quanto piuttosto di un livellamento verso il basso. È però altrettanto vero che secondo gli ultimi dati a disposizione (Laks 2014), il numero di *liaisons* effettuate da personalità politiche (soprattutto donne) negli ultimi anni si avvicina molto alle tendenze riscontrate nella lingua standard-familiare. Il gruppo di soggetti considerato sembra pertanto in linea con questa tendenza. Non va però sottovalutata una differenza sostanziale: se nelle donne e negli uomini politici francesi la non realizzazione può essere il frutto di una scelta consapevole, nei soggetti studiati senza alcun dubbio si tratta di una carenza di conoscenza relativa ai vari registri linguistici in riferimento alla realizzazione vs. non realizzazione della *liaison*. Tale mancanza di conoscenza è attribuibile a due cause apparentemente contraddittorie: in primo luogo un insegnamento che tende a inculcare le *liaisons* categoriche, trascurando quelle variabili e il loro legame con il registro; in secondo luogo, i soggiorni in paesi francofoni durante i quali gli studenti "scoprono" la lingua delle interazioni quotidiane, certamente più "colloquiale" rispetto a quella utilizzata per esempio in classe. Con tutta probabilità, il francese appreso o approfondito in immersione e in situazioni

non proprio conformi a quelle tipiche della conferenza (IC e IS, "français surveillé"), finisce per caratterizzare l'interlingua degli studenti. Nemmeno l'esposizione a discorsi in cui la lingua è indubbiamente di registro più elevato (per esempio i discorsi che gli studenti sono chiamati a interpretare dal francese all'italiano) riesce a modificare tale interlingua. Tale riflessione ci riporta alla questione posta da Encrevé (1983: 63) sui "*rapports linguistiques qu'entretiennent des auditeurs avec une langue qu'ils écoutent et qu'ils ne produisent pas*".

4. Conclusioni

Sia i risultati di Milano sia quelli di Trieste evidenziano l'acquisizione consolidata delle *liaisons* categoriche che si manifesta in modi diversi negli apprendenti principianti e in quelli avanzati. Indipendentemente dalle attività considerate, nei primi le *liaisons* categoriche ormai acquisite vengono riprodotte quasi fossero strutture lessicalizzate che lo studente considera come appartenenti al suo vocabolario di base. Negli studenti avanzati, l'interiorizzazione delle *liaisons* categoriche dà luogo a *liaisons* ipercorrettive che rivelano, paradossalmente, tale profonda acquisizione. Questi risultati sono senz'altro rispondenti a quanto affermato da Laks & Calderone (2014: 79) secondo i quali "*la liaison est un phénomène hétérogène et composite mettant en jeu un petit nombre de formes figées construites par un processus mémoriel stochastique conduit par l'usage*".

BIBLIOGRAFIA

- Barreca, G. & Floquet, O. (2013). La *liaison* dans IPFC-italien (Rome). *Journées IPFC 2013*. Disponibile nel sito IPFC all'indirizzo http://cbllle.tufts.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2013-Paris/IPFC2013_Barreca%20&%20Floquet.pdf.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2013). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 5.3.51, retrieved 2 June 2013, Disponibile all'indirizzo <http://www.praat.org/>.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (2004). *Phonétique progressive du français (niveau intermédiaire)*. Parigi: CLE International.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Vermont, École Française d'été, Middlebury College.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. & Zay, F. (in corso di stampa). Variation among non-native speakers: the InterPhonology of Contemporary French. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (a cura di), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data, *Journal of French and Language Studies*, 18 (1), 33-66.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (a cura di), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-61). Paris: Hermès.

- Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui?, *Langue française*, 169, 103-135.
- Durand, V., Murano, M., Orione, F. & Viola, C. (2011). *Sons et graphies. Exercices de transcription phonétique pour les étudiants de première année*. Milano: DSU – UCSC.
- Encrevé, P. (1983). La liaison sans enchaînement, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, 39-66.
- Eychenne, J. & Paternostro, R. (in corso di stampa). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (a cura di), *Varieties of Spoken French*: Oxford: Oxford University Press.
- Falbo, C. & Janot, P. (2012). IPFC-italien (Trieste): la liaison dans les discours des futurs interprètes, *Journées IPFC 2012*. Disponibile nel sito IPFC all'indirizzo http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2012-Paris/IPFC2012%20_FALBO%20et%20JANOT_Italien.pdf.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Galazzi, E., Falbo, C., Janot, P., Murano, M. & Paternostro, R. (2013). Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE: présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain – italien. *Repères DoRiF*, 3, *Projets de recherches sur le multi/plurilinguisme et alentours...*. Disponibile all'indirizzo http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?art_id=93.
- Laks, B. (2014). Diachronie de la liaison en français contemporain: le cas de la parole publique (1999-2011). In J. Durand, G. Kristoffersen, B. Laks & J. Peuvergne (a cura di), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 327-379). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Laks, B. & Calderone, B. (2014). La liaison en français contemporain: approches lexicales et exemplaristes. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (a cura di), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 61-89). Berne: Peter Lang.
- Mioni, A. M. (1993). Fonetica e fonologia. In A. A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo* (pp. 101-139). Roma-Bari: Laterza.
- Murano, M. & Paternostro, R. (2012). IPFC-italien (Milan): la liaison dans un corpus d'apprenants italophones. *Journées IPFC 2012*. Disponibile nel sito IPFC all'indirizzo http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/assets/files/IPFC2012-Paris/IPFC2012_MURANO%20et%20PATERNOSTRO_Italien.pdf.
- Murano, M. & Paternostro, R. (in corso di stampa). Les italophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (a cura di), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE international.
- Papa, C. (2011). *Il fenomeno del self-repair nell'interpretazione simultanea*. Tesi di laurea magistrale non pubblicata, IUSLIT, Università di Trieste.
- Racine, I. & Detey, S. (2012). La liaison dans IPFC: premiers regards sur les données hispanophones et japonophones. Colloque: *Du français et de l'anglais aux langues du monde: variation, structure et théorie du langage*, 28-30 juin 2012, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (a cura di), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Racine, I., Paternostro, R., Falbo, C., Janot, P. & Murano, M. (2014). La liaison chez les hispanophones et les italophones: du texte lu à la conversation. *Rencontres FLORAL 2014*, 4-9 décembre 2014, Cité Universitaire Internationale, Paris.

Die Liaison im Fremdspracherwerb: eine Pilotstudie zu Münchner Lehramtsstudenten

Elissa PUSTKA

Universität Wien, Institut für Romanistik
Spitalgasse 2, Hof 8 (Campus), 1090 Wien, Österreich
elissa.pustka@univie.ac.at

L'article présente les résultats d'une première étude dans le cadre du projet IPFC-allemand sur la liaison chez des apprenants germanophones avancés, en l'occurrence 12 futurs professeurs de français faisant leurs études à l'université de Munich (Allemagne). Sur une base de 959 contextes de liaison codés dans la lecture et la parole spontanée, il peut être montré que le mécanisme de la liaison en soi ne présente plus de problèmes à ce stade, les liaisons obligatoires étant pratiquement toutes réalisées. Les erreurs observées sont plutôt dues à d'autres problèmes tels que le décodage graphie/phonie, la fluidité du discours et la représentation syllabique des glissantes initiales (p. ex. dans *oiseau*). Quant aux liaisons facultatives, on constate une tendance aux mêmes variations lexicales (p. ex. formes du verbe *être*, prépositions, conjonctions) et stylistiques que chez les locuteurs natifs dans les mêmes situations, telles qu'elles sont documentées dans le projet PFC. Ces résultats suggèrent que les représentations mentales des apprenants se rapprochent de celles des locuteurs natifs durant l'apprentissage et l'acquisition du français.

Mots-clés:

liaison, L1 allemand, apprenants avancés, variation lexicale, représentations lexicales.

1. Einleitung

Für Deutsche (wie für viele andere Ausländer auch) ist der erste Besuch in Frankreich oft mit einer großen Enttäuschung verbunden: Auch wenn sie Jahre lang Französisch gelernt haben, verstehen sie zum Teil kein Wort – ja, sie können im Redefluss nicht einmal die einzelnen Wörter erkennen. Diese Schockerfahrung wird seit jeher in Aussprachelehrwerken thematisiert und ist Ausgangspunkt für praktische Ratschläge. Bereits 1530 sprach der Engländer John Palsgrave davon, dass im Französischen fünf bis sechs Wörter so realisiert würden als handle es sich um ein einziges: "On prononce ainsi cinq, six mots, voire plus, comme s'ils ne formaient qu'un seul mot [...]" (Palsgrave [1530] 2003: 413).

Auch in den ersten deutschsprachigen Lehrwerken zur französischen Aussprache wird dieses Perzeptionsproblem besprochen – und mit dem entsprechenden Produktionsproblem deutscher Lerner in Verbindung gebracht: ihre von Franzosen wiederum als 'abgehackt' wahrgenommene Aussprache. Als ein Element der typisch französischen Aussprache über die Wortgrenzen hinweg – wenn nicht das wichtigste – wird dabei die Liaison ausgemacht:

"Wir sind durch die veraltete Ansicht daran gewöhnt, den Satz als von einzelnen Worten gebildeten zu betrachten; wir übersehen dabei vollständig, daß das Wort [...] nur eine logische, selten eine phonetische Einheit darstellen kann.

Rein phonetisch gesprochen, zerfällt der Satz also in einzelne Wortgruppen oder Sprechakte, die sich um je eine Silbe gruppieren, die mit relativ größerem Atemdruck artikuliert wird. Diese Sprechakte erscheinen im Französischen noch enger gebunden durch das Auftreten der Liaison, die nur innerhalb der Sprechakte gemacht werden soll.

Dem Norddeutschen aber wird die Verbindung der zu einem Sprechakt gehörenden Worte nicht leicht fallen, denn ihre Aussprache wird durch starke Schwankungen des Atemdrucks zerstückelt und abgehackt. Vor vokalisch anlautenden Wörtern oder Silben wird die Atemzufuhr abgesperrt, beim Neueinsetzen der Stimme wird ein Kehlkopfverschußlaut gebildet [...]. Für den Franzosen klingt diese Aussprache so, als stoße man jedes Wort krampfhaft hervor." (Hießmaseder 1934: 4f.)

Die traditionellen Beschreibungen nennen dabei drei Phänomene im selben Atemzug (unter dem Stichwort *Bindung*): die Abwesenheit eines Glottisschlags vor vokalischem Anlaut (*vokale Bindung*), die Resyllabierung bzw. das *enchaînement* sowie schließlich die Liaison (beide unter *konsonantischer Bindung* zusammengefasst):

"Die Bindung besteht darin, dass Wörter, welche eng zusammengehören, wie ein Wort ausgesprochen werden, indem gleichmäßig Silbe auf Silbe folgt. (...) Dabei geht ein dem vokalischen Anlaute vorhergehender Vokal zu jenem ohne Absetzen der Stimme über (*a été, à eau*), und ein auslautender Konsonant wird zum Anlaute der ersten Silbe des folgenden Wortes (*cinquante ans*). (...) Ferner werden unter gewissen Umständen in der Bindung Endkonsonanten ausgesprochen, die in dem aus den Lautgrenzen herausgelösten Einzelworte an sich nicht hörbar sind (...) *les amis* (...). Bindung ist nicht durchaus verknüpft mit Hörbarwerden sonst stummer Konsonanten." (Quiehl [1906] 2012: 142ff.; Hervorhebungen im Original)

Während Quiehl [1906] 2012 also explizit darauf hinweist, dass für ihn Bindung mehr ist als das, was wir heute unter Liaison verstehen (s. u.)¹, ist für Beyer [1888] ⁶1932 die Liaison Bindung im engeren Sinne:

"Man hat zu unterscheiden zwischen einer vokalischen und einer konsonantischen Bindung. Die erstere ist für die richtige Lautgebung nicht minder wichtig als die letztere. Beisp.: *Papa a été à Amiens* (*pa'pa' a été a a'mjẽ*, vokal. Bindung); *deux heures* (*døz œ:r*, konson. Bindung). Gewöhnlich wird aber unter 'Bindung' – *liaison* – nur die letztere, also der Fall verstanden, wo in gewisser Nachbarschaft einem ehemals lautbaren, jetzt gewöhnlich verstummen Endkonsonanten die Lautbarkeit erhalten ist." (Beyer ⁶1932: 178f.; Hervorhebungen im Original)

Ein entsprechender Zusammenhang wird auch von der modernen Rhythmustypologie postuliert: Hiata an Wortgrenzen sowie Glottisschläge vor initialen Vokalen werden Wortsprachen wie dem Deutschen zugeordnet, die Liaison dagegen Silbensprachen wie dem Französischen (vgl. Donegan & Stampe 1983; Auer 2001).

Diese gemeinsame Behandlung lenkt allerdings vom eigentlichen Kern der Liaison ab: "die Realisierung eines ansonsten stummen Endkonsonanten vor einem mit Vokal oder Gleitlaut beginnenden Wort" (Pustka 2011: 156). So taucht beispielsweise in *petit ami* [pətiʔami] der Liaisonkonsonant [ʔ] auf – im Gegensatz zu *petit* [pəti] in Isolation bzw. *petit copain* [pətikopɛ̃] vor Konsonant. Dagegen handelt es sich beim [ʔ] in *petite amie* [pətitami] nicht um einen Fall von Liaison, sondern von *enchaînement*, denn das [ʔ] liegt bereits

¹ Quiehl ([1906] 2012: 153ff.) kreiert speziell für die Liaison den Begriff der *Mitbindung*.

isoliert in *petite* [pətit] vor. Dass die Liaisonkonsonanten resyllabiert werden (*enchaînement*) ist selbstverständlich; hier verhalten sie sich genauso wie die stets ausgesprochenen Endkonsonanten. Eine Ausnahme stellt die *liaison sans enchaînement* dar, die v. a. in der öffentlichen Rede auftritt (vgl. Encrevé 1988), kaum jedoch in der Spontansprache gewöhnlicher Sprecher (vgl. Mallet 2008; Durand & Lyche 2008; Durand et al. 2011).

Die neuere Forschung zeigt sogar, dass sich hinter dem Begriff der *Liaison* heute letztlich zwei verschiedene Phänomene verbergen: die kategorische Liaison als Teil frequenter Konstruktionen mit meist morphologischer Funktion² (Markierung des nominalen Plurals in *les* [z] *amis* bzw. der 3. Person Singular des Verbs in *il est* [t] *allé*) und die variable, in der Graphie motivierte Liaison mit soziostilistischer Funktion (z. B. in *beaucoup* [p] *aimé*)³:

"[...] la liaison en français ne correspond pas en effet à **un** phénomène, mais à **deux**, de niveaux linguistiques différents. Le premier s'est historiquement figé tandis que le second est resté variable." (Laks 2005: 117)

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass diese Klassifikation auch für die Modellierung der Grammatiken fortgeschrittener Lerner gut funktioniert und damit letztlich kein wesentlicher Unterschied zwischen L1 und L2 beim Erwerb der Liaison besteht (zur gegenteiligen Auffassung vgl. Wauquier 2009).

2. Stand der Forschung

Vor der Präsentation der empirischen Studie in Kapitel 3 und 4 erfolgt zunächst eine Zusammenfassung dessen, was wir aus bisherigen Publikationen zum Thema wissen können. Da derzeit keine Untersuchungen zur Liaison bei Lernern mit L1 Deutsch vorliegen, lasse ich zunächst die Studien zu anderen Erstsprachen (v. a. Englisch) Revue passieren (Kapitel 2.1) und gebe anschließend einen Überblick über die Intuitionen deutscher Sprachwissenschaftler und Sprachlehrer, wie man sie in Lehrwerken findet (Kapitel 2.2).

2.1 Die Liaison im Französischen als Fremdsprache

Der Erwerb soziostilistischer Variation im Französischen als Fremdsprache hat im 21. Jahrhundert verstärkt Aufmerksamkeit gefunden, v. a. bei

² Diese morphologische Funktion erklärt auch die epenthetische Liaison vom Typ *quat'* [z] *enfants* oder *il va* [t] *en ville* (vgl. Desrochers 1994). Die obligatorische Liaison auf [n] (z.B. in *un* [n] *ami*, *on* [n] *y va*) oder auch auf [z] in *très* [z] *aimable* oder *dans* [z] *un an* kann so hingegen nicht erklärt werden. Hier greift zumindest das Argument des Spracherwerbs über Konstruktionen (vgl. Bybee 2005; Laks 2005) – von denen sich in diesen Fällen kein morphologisches Schema abstrahieren lässt.

³ Grundvoraussetzung für die Liaison bleibt selbstverständlich, dass das folgende Wort mit Vokal beginnt. Dennoch kann als Funktion der Liaison nicht die Hiat-Vermeidung ausgemacht werden (vgl. Pustka 2011), wie der hohe Prozentsatz an Nicht-Realisierungen zeigt, aber auch Realisierungen, die sogar zu einer Verschlechterung der Silbenstruktur führen, z.B. in *durs* [z] *anneaux* oder *court* [t]-*il* (vgl. Tranel 2000).

fortgeschrittenen Lernern an der Universität nach einem längeren Auslandsaufenthalt. Untersuchungsgegenstand waren die bekannten Merkmale der Morphosyntax des gesprochenen Französisch, wie die Negation ohne *ne*, *on* 'nous' oder Fragekonstruktionen, sowie verschiedene phonologische Variablen, wie die Elision des // in *il* und des Schwa. Die Studien kommen einheitlich zu dem Schluss, dass Lerner auf einem zu hohen Stilniveau sprechen (vgl. Mougeon, Nadasdi & Rehner 2002; Dewaele 2007). Dies lässt sich gut mit der Schriftdominanz des Fremdsprachenunterrichts erklären: sowohl medial (Dominanz der Graphie) als auch konzeptionell (Dominanz der Distanzsprache). Es wäre also zu erwarten, dass Lernende entsprechend zu viele variable Liaisons produzieren, was auch den Intuitionen der Lehrbuchautoren entspräche (vgl. Kapitel 2.2).

Die empirischen Ergebnisse der bisherigen Studien sind allerdings widersprüchlich. Während Racine & Detey 2014 mit ihrer IPFC-Studie zu spanischen Lernenden die These eines Übermaßes an Liaisons bestätigen, sieht Howard 2005 sie in seiner Studie zu irischen Lernenden als widerlegt an:

"[...] nos apprenants semblent ignorer l'emploi de la liaison facultative dans un large éventail de contextes syntaxiques. [...] En sous-employant la liaison très nettement par rapport au locuteur natif, il s'agit, au contraire, d'un sur-emploi important de la variante non-standard, ce qui s'oppose à la tendance générale en acquisition de la variation sociolinguistique." (Howard 2005: 10)

Wir werden im Folgenden sehen, dass es sich hier um eine Fehleinschätzung handelt, die der mangelnden Kenntnis der Seltenheit der variablen Liaison bei L1-Sprechern des Französischen geschuldet ist (vgl. Kapitel 4.4). Thomas (1998, 2002 und 2004) schätzt die Lage ähnlich ein wie Howard 2005: "les erreurs de liaison posent des problèmes graves" (Thomas 1998: 544). Dabei vergleicht er allerdings die Spontansprache in der Fremdsprache – trotz offensichtlicher Kenntnis eines vergleichbareren Korpus – mit einem Radiokorpus in der L1 (Ågren 1973). Zwar zieht er auch die Möglichkeit in Betracht, dass die L2-Sprecher einem Sprachwandel der L1 folgen, optiert letztlich aber doch für die Interpretation als Fehler aufgrund mangelnden Wissens: "they simply choose the easier [...] solution for them, i.e. the absence of liaison" (Thomas 2004: 370).

Zur konträren Einschätzung kommt Mastromonaco 1999 bei englischsprachigen Lernern aus Toronto: "speaker's errors are actually fewer than one would expect" (Mastromonaco 1999: 293) – auch wenn sich die Realisierungsraten kaum von denen anderer Studien unterscheiden. Auch die höheren Prozentsätze in Racine & Detey 2014 stützen nicht zwangsläufig die These des formelleren Stils in der Fremdsprache. Denn ein Großteil der zusätzlichen Liaisons erfolgt mit einem ungewöhnlichen Liaisonkonsonanten ("liaison inattendue/inhabituelle"), z. B. *circuits* [t] *habituels*, *ont* [n] *eu*. Entsprechend stellt auch Mastromonaco 1999 fest: "the main difference

between learners and native speakers is not the number of errors, but the type of error" (Mastromonaco 1999: 293).

Daher schlagen Racine & Detey 2014 vor, diese auf der Graphie basierende Aussprache gar nicht als Fehler beim Prozess der Liaison zu interpretieren, sondern vielmehr bei der lexikalischen Repräsentation finaler Konsonanten. Diese sind im Französischen bekanntermaßen synchron unvorhersehbar, z. B. *net* [t] vs. *août* [t]/Ø vs. *lit* Ø (vgl. Pustka 2011). Dafür sprechen auch Realisierungen wie *coin* [n] und *comment* [t] vor Pause (durch ein Komma im Text suggeriert: *dans le coin, on est jaloux...; comment, en plus,...*) und die Tatsache, dass diese in der Textlektüre häufiger auftreten als in der Spontansprache (vgl. Racine & Detey 2014).

Angesichts der Forschungslage sind also nicht nur Daten zu den Lernern einer bislang noch nicht untersuchten Erstsprache, nämlich des Deutschen, von Interesse, sondern auch die Interpretation ihrer realisierten und nicht-realisierten Liaisons. Bevor wir aber zu den Produktionsergebnissen der Lerner kommen, betrachten wir zunächst einmal die Repräsentationen der Lehrenden – wie sie sich in den Lehrbüchern der französischen Phonetik und Phonologie für Deutschsprachige darstellen.

2.2 Die Liaison in deutschen Lehrbüchern

In deutschen Schulbüchern beschränkt sich die Behandlung der Liaison üblicherweise auf die Markierung der obligatorischen Realisierung nach Determinanten und Pronomen sowie in einigen festen Konstruktionen. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die Lautschrift nur in den Vokabellisten für einzelne Wörter und kurze Wortgruppen sowie für die morphologischen Paradigmata von Substantiven und Verben zum Einsatz kommt. Die Satzphonologie dagegen ist kein explizites Thema. Dazu muss man leider erwähnen, dass in der Unterrichtspraxis die Lehrer oft gar nicht auf die Lautschrift zurückgreifen, z. T. auch wegen mangelnder entsprechender Ausbildung im Universitätsstudium.

In den Universitätslehrwerken wird das Thema Liaison vertieft. Dabei schwankt sein Stellenwert stark, quantitativ und qualitativ. Quantitativ machen die Ausführungen zur Liaison zwischen 2% und 13% des gesamten Werks aus (vgl. Abb. 1). Qualitativ ist die Einteilung von Delattre 1947 in obligatorische, fakultative und verbotene Liaison sehr präsent; daneben werden oft auch soziale und stilistische Variation sowie Sprachwandel angesprochen.

Lehrwerk	Seiten zur Liaison	
	%	n
Beyer [1888] (⁶ 1932)	2%	6/272
Quiehl [1906] (2012)	15%	51/332
Klein [1963] (⁶ 1982)	8%	16/201
Rothe [1972] (² 1978)	2%	4/174
Hammerström [1972] (³ 1998)	6%	8/131
Eggs/Mordellet (1990)	13%	18/135
Röder (1996)	9%	11/117
Meisenburg/Selig [1998] (³ 2006)	5%	9/188
Pustka [2011] (² 2015)	10%	23/230

Abb. 1: Die Liaison in deutschen Lehrwerken zur französischen Phonetik und Phonologie für die Universität.

Während bislang keine Studien zur Liaison bei deutschen Lernern vorliegen, finden sich in diesen Lehrwerken zumindest zahlreiche Erfahrungen und Intuitionen der Lehrenden zu möglichen Schwierigkeiten. Dabei wird interessanterweise nicht der Mechanismus der Liaison an sich als Problem angesehen, sondern ihre soziale und stilistische Variation. Typische Fehler seien nicht zu wenig (obligatorische) Liaisons, sondern zu viele (fakultative) Liaisons. Als Ursache dafür wird der schriftzentrierte Schulunterricht ausgemacht:

"[...] sie [die Liaison, E.P.] wird von solchen Schulräten, Direktoren und Lehrern begünstigt, die möglichst zahlreiche Mitbindung für das alleroberste und oft einzige Erfordernis guten Lesens und guter Aussprache halten." (Quiehl [1906] 2012: 148ff.; Hervorhebung im Original)

"Ebenso nachdrücklich muß darauf hingewiesen werden, daß die **konsonantische** Bindung in deutschen Schulen meist viel zu viel verwendet wird [...]" (Beyer ⁶1932: 183; Hervorhebung im Original)

"Der Ausländer wird daher immer gut daran tun, sich an die weiter unten genannten *liaisons obligatoires* zu halten. Auch für den Französischunterricht in Deutschland gilt dieser Grundsatz; denn man hat oft den Eindruck, daß im Schulunterricht zu viele oder auch unangebrachte *liaisons* gemacht werden." (Klein [1963] ⁶1982: 165f.)

Der Tipp lautet daher unisono, von 1888 bis 2011: Die Lerner sollten sich auf die obligatorischen Liaisons konzentrieren.

"Die Studierenden des Französischen sollten in ihrem eigenen Sprachgebrauch die obligatorischen Liaisons beachten und 'verbotene', d.h. fehlerhafte Liaisons vermeiden. Das Auftreten der einem gehobenen Sprachstil angehörenden und einen entsprechenden Bildungsstatus reflektierenden fakultativen Liaisons sollten sie bei Frankophonen als einen äußerst feinen Stilmechanismus aufmerksam registrieren." (Röder 1996: 39)

Diese Bemerkungen unterstützen die von Laks 2005 vorgeschlagene Interpretation der Liaison als zwei unterschiedliche Phänomene: Mit der obligatorischen Liaison in frequenten Konstruktionen (und oft morphologischer Funktion) haben die Lerner keine Probleme, mit der fakultativen sozio-stilistischen schon. Dabei muss bedacht werden, dass der Bezug zur Schrift

beim Fremdsprachenlernen ein ganz anderer ist als beim Erstspracherwerb: Während für das Kind die Phonie primär und die Graphie sekundär ist, verhält es sich bei Jugendlichen und Erwachsenen in gesteuerten Lernkontexten in der Regel umgekehrt. Der Fall unserer sehr fortgeschrittenen Lerner ist dabei besonders komplex: Sie *lernen* Französisch nicht nur gesteuert in Schule und Universität, sondern *erwerben* es auch ungesteuert bei Auslandsaufenthalten. Dieser zweite Pfad ist ganz besonders wichtig für die gesprochene Sprache: sowohl für das Medium als auch für die Konzeption. Bei der Liaison interagieren beide miteinander.

3. Methode

Die hier präsentierte Studie basiert auf dem Korpus IPFC-allemand München. Es handelt sich dabei um ein Unterkorpus des Forschungsprogramms *Interphonologie du Français Contemporain* (IPFC) (vgl. <http://cblle.tufts.ac.jp/ipfc/>; Detey & Kawaguchi 2008; Racine et al. 2012), das wiederum auf dem Programm *Phonologie du Français Contemporain* (PFC) für L1- und L2-Sprecher des Französischen basiert (vgl. Durand, Laks & Lyche 2002, 2009; <http://www.projet-pfc.net/>). Das Korpus IPFC-allemand München wurde 2010/2011 aufgenommen; die Exploratoren sind Elissa Pustka, Autorin dieses Artikels, sowie ihr Student Juri Chervinski (vgl. Chervinski 2013).

IPFC-allemand München stellt damit das erste Korpus deutscher Lerner des Französischen dar. Zwischenzeitlich wurden innerhalb von IPFC die Untersuchungspunkte Osnabrück (unter Leitung von Trudel Meisenburg; vgl. Pustka & Meisenburg im Erscheinen), Zürich/Genf (IPFC-alémanique unter Leitung von Isabelle Racine) und Wien (unter Leitung von Elissa Pustka) ergänzt. Daneben erstellt auch das Institut für Phonetik in Saarbrücken in einem DFG-Projekt ein Korpus deutscher Lerner des Französischen. Dieses beinhaltet jedoch im Wesentlichen vorgelesene Sätze und Texte (sowie die Antwort auf eine Frage) – und soll phonetischen, nicht phonologischen Analysen dienen (vgl. Trouvain et al. 2013).

Im Folgenden möchte ich die methodische Basis der vorliegenden Studie kurz vorstellen: zunächst die Informanten (3.1), dann das Korpus (3.2) und schließlich das Vorgehen bei der Analyse (3.3).

3.1 Informanten

Die Sprecher des Korpus IPFC-allemand München sind 12 Lehramtsstudenten an der LMU München (vgl. Abb. 2). Es handelt sich also um ganz besondere Lernende, nämlich künftige Französischlehrer, deren Aussprache in ein paar Jahren für lange Zeit Input für zahlreiche Schüler sein wird. Aufgrund ihrer Multiplikatorenrolle ist diese Sprechergruppe also besonders relevant. Die Informanten waren zum Zeitpunkt der Aufnahmen im 2. bis 5. Jahr ihres Französischstudiums und 21 bis 27 Jahre alt. Alle müssen

in ihrem Studium sprachwissenschaftliche Kurse belegen und lernen dabei insbesondere die Grundlagen der Phonologie. Zudem haben alle im zweiten Studienjahr einen Phonetikkurs für das Lehramt besucht, zu dem neben theoretischen Themen auch Transkriptionsübungen und Ausspracheschulungen gehören.

Die untersuchte Gruppe ist also soziodemographisch äußerst homogen. Relativ heterogen sind dagegen die Lernerbiographien, sowohl der Umfang des expliziten Französischunterrichts in Schule und Universität als auch Ausmaß und Intensität des impliziten Lernens des gesprochenen Französisch im Land selbst. Ein Großteil der Informanten hat Französisch als 2. Fremdsprache am Gymnasium gelernt, also mit 12 Jahren begonnen, und befindet sich mittlerweile zwischen dem 7. und 12. Lernjahr. Drei Informanten dagegen haben mit dem Französischlernen erst nach dem Abitur begonnen, also mit 19 Jahren, und befinden sich zum Zeitpunkt der Aufnahmen erst im 3. oder 4. Lernjahr. Entsprechend sind auch die (morphosyntaktischen, lexikalischen und phonologischen) Kompetenzen sehr unterschiedlich, wie die Transkriptionsbeispiele (1) bis (4) in Kapitel 3.2 sowie die Analysen zur Liaison in Kapitel 4 zeigen.

Zusätzliche Heterogenität besteht in Bezug auf Ausgangs- und Zielvarietät. Es wäre nämlich stark vereinfacht, davon zu sprechen, dass *deutsche* Lerner *Französisch* lernen. Wir haben es in dieser empirischen Studie mit *Süddeutschen* zu tun, deren L1 sich auf einem Kontinuum zwischen Bairisch bzw. Fränkisch und süddeutschem Regionalstandard befindet. Um diesen Faktor zu kontrollieren, bräuchte man zusätzlich systematische Aufnahmen in der L1 (die wir in der Wiener Studie ergänzt haben). Noch komplexer ist die Zielvarietät. Was in den Schulen phonisch gelernt wird, ist weithin unbekannt. Während das schriftliche Französisch der Lehrbücher problemlos als Standard bezeichnet werden kann, ist in der Phonie ein *français de référence* ein Mythos (vgl. Morin 2000; Laks 2002; Lyche 2010). Dazu kommt, dass jeder Lehrer ein ganz bestimmtes Französisch spricht, regional und sozial lokalisiert beim L1-Sprecher, und zusätzlich auf dem Interlanguage-Kontinuum beim L2-Sprecher. Entsprechend ist die Erforschung der Aussprache von deutschen Französischlehrern im Unterricht sowie der Audiomaterialien auf den zu den Lehrbüchern zugehörigen CDs ein dringendes Desiderat.

Noch unüberschaubarer wird der Input, wenn die Lerner ins Ausland gehen. Dort passen sie sich bewusst und unbewusst an die verschiedenen vor Ort gesprochenen Varietäten des Französisch an, mit denen sie in Kontakt kommen: "[...] the target is an abstract set of complex variation patterns [...] it is a moving target that no single book or grammar can capture." (Dewaele 2007: 230). Unsere Informanten haben zum Teil in Nordfrankreich gelebt (Paris, Caen) – also in der Heimat des vermeintlich neutralen Standardfranzösisch (zum *levelling* vgl. Armstrong & Boughton 1998, zur

Markierung des Pariser Französisch Pustka 2008) –, zum Teil aber auch in Québec (Montréal) – was man auch hört. Welche Auswirkungen dieses Zusammenspiel der Varietätenkontakte auf die Realisierung der Liaison hat, ist unvorhersehbar, denn über die regionale Variation der Liaison ist bislang nur wenig bekannt (vgl. Durand & Lyche 2008).

Abbildung 2 liefert die Daten für jeden der 12 Informanten:

IPFC-Code	Geschlecht	Geburtsjahr	Lernjahr	Längere Auslandsaufenthalte
demuAE	f	1989	9	---
demuBB	m	1986	10	5 Monate (Straßbourg)
demuCZ	f	1987	7	---
demuEG	f	1983	12	1 Jahr (Montréal)
demuEH	f	1988	3	6 Monate (Caen)
demuHS	f	1987	12	10 Monate (Montréal)
demuID	f	1989	7	---
demuJT	m	1984	10	---
demuLG	f	1989	11	---
demuLJ	f	1987	4	13 Monate (Paris)
demuMW	f	1989	3	---
demuNK	f	1987	10	---

Abb. 2: Die Informanten.

3.2 Korpus

Die Aufnahmen der Informanten umfassen jeweils die Lektüre einer Wortliste und eines Textes sowie ein Interview und eine Diskussion zwischen Lernern (vgl. <http://cbllle.tufts.ac.jp/ipfc/>; Detey & Kawaguchi 2008; Racine et al. 2012). Der Text und ein Teil der Wortliste sind identisch mit dem PFC-Korpus (s. o.), was Vergleiche mit L1-Sprechern des Französischen ermöglicht. Eine zusätzliche Wortliste fokussiert speziell die Probleme der Lerner. Für die Analyse der Liaison sind allerdings nur Textlektüre und Spontansprache relevant.

Im Interview und in der Diskussion werden bei IPFC im Gegensatz zu PFC Themen vorgegeben, was eine größere Vergleichbarkeit ermöglicht und auch interessante Daten zu den Repräsentationen ergibt, z. B. "Wo spricht man das beste Französisch?", "Worin liegen die Schwierigkeiten für Lerner, insbesondere bei der Aussprache?" Überraschenderweise nennen unsere Informanten als Antwort auf die letzte Frage nie explizit die Liaison – sondern stets nur die Nasalvokale. Ein Informant nennt zwar die Liaison als Problem – allerdings im Zusammenhang mit der Stimmbeteiligungsopposition: An Stelle von [z] spricht er [s] aus (vgl. dazu auch Kapitel 4.1).

- (1) JT: parce ce que oui les cons- consonnes sonores et je pense aussi le [s] et le [z] euh le oui les je dis je dirais <E: dans quel(s) mot(s) par exemple?> euh pff dans les [z] euh par exemple quand il y avait une quand il y a une liaison par exemple 'les z- les [z] autres' je d- je dirais ou j'ai j'ai tendance à dire 'les [s] autres' oui c'est <E: hum hum> mais oui c'est c'est mon accent bavarois qui qui est la cause

Die hier präsentierte Studie zur Liaison basiert damit auf insgesamt 2 Stunden 48 Minuten Spontansprache und 48 Minuten Textlektüre (3-6 Minuten pro Person). Das Korpus ist also sehr klein, insbesondere für die Untersuchung eines oft lexikalisch bedingten Phänomens wie der Liaison. Dennoch zeigen sich bereits erste Tendenzen.

3.3 Analyse

Von den Sprachaufnahmen haben wir neben der Lektüre jeweils sieben Minuten Interview und Diskussion transkribiert und mit den Codes für Schwa und Liaison aus dem Projekt PFC für die L1-Sprecher versehen (vgl. Durand, Laks & Lyche 2009; <http://www.projet-pfc.net/>). Bei fortgeschrittenen Lernern können diese Code-Systeme problemlos übertragen werden; für Anfänger hat das IPFC-Projekt eine spezielle Codierung entwickelt (vgl. Detey et al. im Erscheinen; Racine & Detey in Vorbereitung).

Die im Programm PRAAT (<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) codierten Textgrids wurden mit Hilfe einer Access-Datenbank ausgewertet. Von insgesamt 959 Liaison-Kontexten wird die Liaison in 489 Fällen realisiert (51%), in 461 Fällen nicht (48%), in 8 Fällen ohne *enchaînement* (1%) und in einem Fall mit Verzögerung (*hésitation*).

4. Ergebnisse

Wir werden im Folgenden sehen, wie sich in dieser ersten explorativen Studie die Liaison bei fortgeschrittenen Lernern mit der Erstsprache Deutsch verhält: Was sprechen sie richtig aus, was falsch, was genauso wie Muttersprachler, was anders? Daneben wollen wir auch die Variation innerhalb der Lerner betrachten: Was verbindet sie, was unterscheidet sie voneinander, und durch welche nicht-sprachlichen Faktoren lässt sich dies möglicherweise erklären?

Die Grobstruktur des Kapitels orientiert sich an der klassischen Aufteilung in obligatorische (4.3), fakultative (4.4.) und verbotene (4.5) Liaisons; davor wird noch die Qualität der Liaison-Konsonanten besprochen (4.1) und die Frage des *enchaînement* (4.2). Ich übernehme diese normative Terminologie von Delattre 1947 (an Stelle der in der Forschung mittlerweile verbreiteten deskriptiven Terminologie *kategorisch*, *variabel* bzw. *nicht belegt*; vgl. Encrevé 1988, Durand et al. 2011), da es im Lernkontext eben genau darum geht, etwas als richtig oder falsch einzustufen und entsprechend zu lehren, zu korrigieren und zu bewerten. Inhaltlich habe ich diese Kategorien allerdings an die neuesten Korpusergebnisse von PFC angepasst (vgl. u. a. Durand & Lyche 2008). Dadurch finden sich insbesondere einsilbige Präpositionen und

Adverbien, Adjektive sowie die Form *c'est* bei den fakultativen und nicht bei den obligatorischen Liaisons wieder (übereinstimmend mit den deskriptiven Schriften von Delattre 1955, 1956).

4.1 Qualität der Liaisonkonsonanten

Es existieren sieben verschiedene Liaisonkonsonanten: [z], [n], [t], [ʁ], [p], [v] und [k]. Allerdings taucht in 99% der Fälle einer der Konsonanten [z], [n] oder [t] auf; [ʁ], [p], [v] und [k] sind marginal (vgl. Léon 1992; Durand & Lyche 2008; Durand et al. 2011; Pustka 2011).

In Bezug auf die Qualität des Liaisonkonsonanten lassen sich im Korpus IPFC-allemand München zwei Fehlertypen beobachten: Zum einen produzieren Lerner [s] an Stelle von [z], zum anderen [d] an Stelle von [t]. Das Problem betrifft also in beiden Fällen die Stimmbeteiligung, wenn auch in unterschiedlicher Richtung. Die Gründe für diese Fehler sind entsprechend verschieden.

Die Produktion von [s] tritt im Korpus in folgenden Beispielen auf: bei der Lektüre in *pâtes* [s] *italiennes* (EG, ID, JT, LJ), *Jeux* [s] *Olympiques* (HS), *visites* [s] *officielles* (EG, ID), *circuits* [s] *habituels* (EG), *les* [s] *opposants* (HS) und *très* [s] *inquiet* (HS), in der Spontansprache in *ils* [s] *avaient* (JT). Diese Aussprache lässt sich als Interferenz interpretieren, da in den süddeutschen Varietäten die phonologische Opposition /s/:/z/ zu Gunsten von /s/ neutralisiert ist (vgl. Kohler ²1995). Der Aussprachefehler hat hier also nichts mit der Liaison zu tun, sondern betrifft gleichermaßen fixe Konsonanten (z. B. *visites officielles* [visitsɔfisjɛl], ID), wenn auch nicht durchgängig. Daneben könnte – in beiden Fällen – auch die Graphie <s> eine Rolle spielen.

Daneben realisieren die deutschen Lernenden häufig [d] an Stelle von [t], dies allerdings nur im Liaison-Kontext und ausschließlich bei der Lektüre (im Gegensatz zu Mastromonaco 1999): bei *grand émoi* und *grand honneur*.

	AE	BB	CZ	EG	EH	HS	ID	JT	LG	LJ	MW	NK
<i>grand émoi</i>	[t]	[d]	[d]	[d]	[d]	[t]	Ø	[d]	[t]	[t]	[d]	[d]
<i>grand honneur</i>	[t]	[d]	[d]	[t]	[d]	[d]	[d]	[d]	[t]	[t]	[d]	[d]

Abb. 3: Liaisonkonsonant von *grand* bei der Lektüre.

In diesen Fällen handelt es sich meiner Unterrichtserfahrung nach um ein Wissensproblem: Schüler und Studierende haben schlicht nie davon gehört, dass <d> bei der Liaison als [t] ausgesprochen wird – was sich ja letztlich nur durch Kenntnisse der Sprachgeschichte verstehen lässt (als Relikt des Prozesses der Auslautverhärtung im Altfranzösischen; vgl. Pustka 2011). Entsprechend realisieren sie regulär den Laut, den die Graphie suggeriert. Dieser als *Buben-Effekt* bekannte Einfluss der Graphie auf die Phonie (vgl. Buben 1935) tritt in denselben Kontexten auch bei L1-Sprechern auf: Durand

et al. 2011 berichten, dass bei 256 Textlektüren im PFC-Korpus in *grand émoi* 4 Fälle von [n] und 3 von [d] statt [t] realisiert werden; beim frequenteren *grand honneur* sind es nur 1 [n] und 1 [d] (Fehlerquote: 9/512 bzw. 2%). Allerdings liegt die Quote der L1-Sprecher weit unter jener der deutschsprachigen Lernenden (15/24 falsche Liaisonkonsonanten in diesen beiden Fällen; Fehlerquote: 63%). Auch wenn sich aus nur zwei Kontexten keine Verallgemeinerungen ableiten lassen, so fällt doch auf, dass 6 der 12 untersuchten Lerner in beiden Fällen (falsch) [d] produzieren und drei (richtig) [t]; bei dreien variiert die Aussprache. Es ist schwierig, diese Realisierungen durch die Lernerbiographien zu erklären. Die beiden Sprecherinnen mit nur 3 Lernjahren (EH und MW), produzieren beide Male das falsche [d] – genauso aber wie BB und JT, die bereits seit 10 Jahren Französisch lernen. Von den drei Sprecherinnen, die beide Male korrekt [t] produzieren, lernen zwei bereits sehr lange Französisch (AE und LG), waren allerdings noch nie länger im Ausland; LJ dagegen war über ein Jahr in Paris, lernt aber erst seit 4 Jahren Französisch.

4.2 Enchaînement

Die Liaison wird in der Regel mit *enchaînement* realisiert, d. h. der Liaison-Konsonant wird als Onset der ersten Silbe des Folgewortes realisiert, z. B. *petit ami* [pə.ti.ta.mi]. Doch es kommt auch vor, dass die Resyllabierung unterbleibt – allerdings kaum in der Spontansprache gewöhnlicher Sprecher (vgl. Kapitel 1).

Sollen also Fälle von *non-enchaînement* bei Lernenden als Fehler eingestuft werden oder nicht? Das Lernerkorpus IPFC-allemand München liefert insgesamt 5 Okkurrenzen, 2 aus der Lektüre (2-3) und 3 aus der Spontansprache (4-6):

- (2) grand[d] honneur (JT, Text)
- (3) comme on[n] en a vu (CZ, Text)
- (4) un[n] arc (MW, Diskussion)
- (5) un[n] humour (MW, Interview)
- (6) un[n] ähm ts armoire (EH, Diskussion)

In den Beispielen (5-6) ist das *non-enchaînement* von einer Unterbrechung des Redeflusses begleitet: In (5) sorgt möglicherweise das <h> für Verwirrung (*h muet* oder *h aspiré?*), in (6) produziert die Sprecherin zwei Hesitationsphänomene zwischen Liaisonkonsonant und Folgewort (*ähm, ts*).

Angeichts des seltenen Vorkommens und der begleitenden Hesitationsphänomene drängt sich die Vermutung auf, dass es sich hier um eine Begleiterscheinung mangelnder Flüssigkeit beim Sprechen handelt und nicht um eine Schwierigkeit der Liaison.

4.3 Obligatorische Liaison

Während bei falschem Liaisonkonsonanten und fehlenden *enchaînement* lediglich Aspekte der Liaison falsch realisiert werden, kann die Liaison auch komplett fehlen. Diese Frage ist an die Definition der Norm gekoppelt: Welche Liaisons sind überhaupt obligatorisch? Je nachdem, welchen Stand der Forschung man zu Grunde legt, wird man zu verschiedenen Einschätzungen der Lernerkompetenzen kommen. So gelangt Mastromonaco 1999 insgesamt zu einem durchwegs positiven, Howard 2005 dagegen zu einem negativen Urteil – obwohl ihre Beschreibungen gar nicht so weit auseinander liegen. Wir orientieren uns im Folgenden an den neuesten Erkenntnissen des PFC-Korpus (vgl. Mallet 2008; Durand & Lyche 2008; Durand et al. 2011).

4.3.1 Determinanten

Der Kontext zwischen Determinanten und Substantiven ist ein eindeutiger Fall obligatorischer Liaison (vgl. Delattre 1947; Durand & Lyche 2008).

Fehler bei Lernenden sind hier nach der bisherigen Forschung relativ selten: Bei Howard (2005: 7f.) beträgt die Realisierungsrate zwischen Artikel und Substantiv je nach Sprecher zwischen 70% und 97%, bei Thomas 2004 im Schnitt 96%. Als einen Grund für das Fehlen der Liaison macht Thomas 2004 das unregelmäßige Verhalten der initialen Gleitlaute aus, z. B. *l'ouate* (wie Vokal) vs. *le watt* (wie Konsonant), ähnlich der Opposition zwischen *h muet* und *h aspiré*. So realisieren die Informanten von Thomas (2004: 369) nur zu 53% die Liaison in *un [n] oiseau*, aber zu 99% in *un [n] homme*. Das Problem liegt hier also nicht im Mechanismus der Liaison im Allgemeinen oder in einem bestimmten syntaktischen Kontext, sondern in der lexikalischen Repräsentation des Substantivs. Entsprechend notiert auch Mastromonaco (1999: 159) Realisierungen wie *du oiseau* (statt *de l'*) und *une bouteille d'whisky* (statt *de*).

Auch im Korpus IPFC-allemand München produzieren die Lernenden in dieser Umgebung in der Regel die Liaison:

Wortart	Wort	%	n
DETERMINANTEN	<i>un</i>	96%	28
	<i>mon</i>	100%	9
	<i>son</i>	100%	16
	<i>les</i>	98%	62
	<i>des</i>	100%	34
	<i>ces</i>	0%	1

Abb. 4: Realisierungsraten der Liaison nach Determinanten.

Die einzigen drei fehlenden Liaisons im Korpus sind:

- (7) pour échange, pour un // échange scolaire (MW, Diskussion)
- (8) ces // exceptions (EH, Interview)
- (9) pour les // ois- pour les [z] oiseaux (NK, Diskussion)

Beispiel (7) stammt von einer der Sprecherinnen mit den wenigsten Lernjahren (MW; vgl. Abb. 2). Der Reformulierungsprozess lässt vermuten, dass sie sich auf die grammatische Konstruktion der Nominalphrase konzentriert, insbesondere den Artikel. Ganz offensichtlich bilden Determinante und Nomen bei ihr (noch) keine feste Konstruktion – mit Liaison. Dasselbe gilt für die Sprecherin EH, die ebenfalls erst seit 3 Jahren Französisch lernt. In Beispiel (8) fehlt die Liaison, danach produziert sie aber auch *des* [z] *exceptions* mit Liaison. Die Sprecherin in (9) dagegen befindet sich bereits im 10. Lernjahr. Hier scheint das Problem weniger der Prozess der Liaison zu sein, sondern die lexikalische Repräsentation des mit Gleitlaut beginnenden Wortes *oiseau* (s. o.). Die Sprecherin setzt hier zunächst zur Aussprache ohne Liaison an, bricht dann aber nach der ersten Silbe des Wortes ab und korrigiert sich. In näherer Umgebung produziert sie zudem drei Mal *ce oiseau* statt *cet oiseau* (kein einziges Mal). Möglicherweise hat sie das Wort *oiseau* isoliert mit einem Konsonanten /w/ im Onset abgespeichert, die Nominalphrase im Plural aber komplett als /lezwazo/ – worin das /w/ als erstes Element eines Diphthongs im Nukleus funktioniert.

4.3.2 Pronomen

Auch die Pronomen bilden keine einheitliche Wortart: Die obligatorische Liaison betrifft die vorangestellte klitischen Subjektpronomina, z. B. *on* [n] *est*, *ils* [z] *ont* (vgl. Delattre 1947).

Hier beobachtet Thomas 2004 bei Lernern eine durchschnittliche Realisierungsrate von 96% bis 98% nach *on*, aber nur von 78% nach *ils/elles*; bei Howard 2005 beträgt sie je nach Sprecher zwischen 80% und 100%. Im Korpus IPFC-allemand München dagegen realisieren die Lerner bis auf eine Ausnahme alle Liaisons in diesem Kontext:

Wortart	Wort	%	n
PRONOMEN	<i>on</i>	100%	43
	<i>nous</i>	94%	17
	<i>ils</i>	100%	13

Abb. 5: Realisierungsraten der Liaison nach Subjektpronomen.

Die einzige Ausnahme ist die folgende:

- (10) nous // avons pas (BB, Interview)

Allerdings ist hier nicht auszuschließen, dass der Sprecher ein kaum hörbares *n'* [n] der Negation realisiert.

4.3.3 Constructions figées

Die dritte und letzte eindeutige Kategorie der obligatorischen Liaison sind die *constructions figées* (vgl. Delattre 1947). Hierbei handelt es sich um eine lange Liste oft seltener Kontexte, die in sich widersprüchlich sind (z. B. *pot* [t] *aux roses* vs. *pot* // *à crème*; vgl. Laks 2005), z. T. widersprechen sie sogar den allgemeinen Liaison-Regeln (z. B. *accent* [t] *aigu* nach Substantiv Singular). Insofern ist es wenig verwunderlich, dass auch L1-Sprecher die Liaison hier nicht kategorisch realisieren. So produzieren im Projekt PFC nur 233 von 276 Sprechern bei der Textlektüre eine Liaison in *Jeux* ([z]) *Olympiques*, d. h. 84% – und nicht wie erwartet 100% (PFC-Datenbank; Stand: 12.02.2015).

Den Lernern bereiten die *constructions figées* besondere Schwierigkeiten, da ihnen diese seltenen Phänomene in ihrem begrenzten Input kaum begegnen. Allerdings dürften diese Fehler damit aber auch in der Spontansprache nur selten auftauchen. Howard (2005: 8) notiert hier in seiner Studie je nach Sprecher zwischen 40% und 100% Fehler. Im Korpus IPFC-allemand München wird in *Jeux Olympiques* die Liaison von 7 Sprechern realisiert, von 5 dagegen nicht (AE, CZ, EH, LG, MW). Hierunter finden sich wieder die beiden Sprecherinnen, die erst seit 3 Jahren Französisch lernen (EH und MW), daneben drei Sprecherinnen, die nie länger im französischsprachigen Ausland waren (AE, CZ und LG; vgl. Abb. 2).

4.4 Variable Liaisons

Während die fehlenden obligatorischen Liaisons klar als Fehler eingeordnet werden müssen, lassen sich bei den variablen Liaisons lediglich Frequenzunterschiede zwischen L1-Sprechern und Lernern feststellen. Global differieren die Einschätzungen bislang: Während schriftzentrierter Unterricht vermutlich zu einer Überproduktion an variablen Liaisons führt (vgl. Kapitel 2.2), führt ein Auslandsaufenthalt möglicherweise zu einer Unterproduktion (vgl. Mastromonaco 1999; Howard 2005). Allerdings basieren diese neueren Interpretationen wie so oft auf der fehlenden Kenntnis des Verhaltens von L1-Sprechern, wie wir gleich Kontext für Kontext sehen werden.

4.4.1 Adjektive

In normativen Ansätzen wird die Liaison zwischen Adjektiv und Substantiv als obligatorisch eingeordnet (z. B. *grand* [t] *arbre*; vgl. Delattre 1947). Neuere Korpusstudien stellen dies allerdings in Frage: Die Realisierungsrate ist zwar sehr hoch, erreicht jedoch nicht die 100%-Marke (93% bei De Jong 1994, 94% bei Malécot 1975).

Die in den bisherigen Studien beobachteten Quoten bei den Lernern liegen allerdings weit darunter: je nach Sprecher zwischen 0 und 50% bei Howard (2005: 8), im Schnitt 50% bei Thomas 2004. Im Korpus IPFC-allemand München ähnelt die Quote dagegen den L1-Sprechern:

Wortart	Wort	%	n
ADJEKTIV	<i>grand</i>	96%	25

Abb. 6: Realisierungsraten der Liaison nach dem Adjektiv *grand*.

Die einzige Nicht-Realisierung ist die folgende:

(11) *grand // émoi* (ID, Text)

Speziell in diesem Kontext findet man aber auch Nicht-Realisierungen unter L1-Sprechern (41/256 bzw. 16% in Durand et al. 2011, beim frequenteren *grand honneur* 14/256 bzw. 5%).

4.4.2 Präpositionen

Bei den Präpositionen gilt die Liaison nach Einsilblern als obligatorisch, nach Mehrsilblern als fakultativ (vgl. Delattre 1947). Auch dies wird von der Korpusphonologie widerlegt: Bereits Malécot 1975 bemerkte, dass *sans* nur in 86% der Fälle die Liaison nach sich zieht, und im PFC-Korpus erreicht lediglich *en* eine Quote von fast 100%. Neben dem linken Kontext spielt aber auch der rechte Kontext eine Rolle: So wird nach *chez* die Liaison zu 100% vor Pronomen realisiert, z. B. *chez [z] elle*, aber nur zu 88% vor Nominalphrasen und Eigennamen – die prosodisch selbständiger sind –, z. B. *chez un copain, chez Anne et Pierre* (Durand & Lyche 2008; vgl. auch Durand et al. 2011). Auch nach *dans* liegt die Liaison-Rate im PFC-Korpus nur bei 95% (99% bei Malécot 1975).

Durch diese neue Forschungslage zu den L1-Sprechern müssen auch die Ergebnisse zu den Lernern neu interpretiert werden. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob *dans // un grand lit* noch als Fehler eingeschätzt werden darf, wie bei Mastromonaco (1999: 158), bzw. ab welcher Nicht-Realisierungsrate man davon absehen sollte. Entsprechend relativieren sich auch die Realisierungsraten zwischen 73% und 100% bei Howard (2005: 8). Die Durchschnittswerte von Thomas 2004 sind sogar denen von PFC sehr nahe: 97% für *en* und *dans* sowie 82% für *sans*. Dagegen sind die Prozentsätze im Korpus IPFC-allemand München besonders hoch, nämlich für alle Präpositionen 100%:

Wortart	Wort	%	n
PRÄPOSITION	<i>en</i>	100%	46
	<i>dans</i>	100%	15
	<i>chez</i>	100%	1
	<i>sans</i>	100%	1

Abb. 7: Realisierungsraten der Liaison nach Präpositionen.

4.4.3 Adverben

Das Verhalten der Liaison nach Adverben ähnelt dem nach Präpositionen: Nach Einsilblern gilt die Liaison als obligatorisch, nach Mehrsilblern als fakultativ (vgl. Delattre 1947). Doch bereits Delattre 1956 selbst stellte klar, dass es sich dabei um eine didaktische Vereinfachung handelt und die Liaison nach Einsilblern ebenfalls variabel ist. Dies wird durch neuere Korpusstudien bestätigt (vgl. Malécot 1975; De Jong 1994; Mallet 2008). Im PFC-Korpus ist die Liaisonrate besonders hoch nach *très* (97%) und besonders niedrig nach *trop* (15%), *beaucoup* (6%), *pas* (1%) und *toujours* (0%) (vgl. Mallet 2008). Insofern sind die von Howard 2005 beobachteten Realisierungsraten zwischen 0 und 100% differenziert zu betrachten; bei Thomas 2004 beträgt der durchschnittliche Prozentsatz (ohne *pas*) 85%.

Auch im Korpus IPFC-allemand München liegen die Raten je nach Lexem zwischen 0% und 100%:

Wortart	Wort	%	n
ADVERB	<i>plus</i>	100%	5
	<i>bien</i>	100%	1
	<i>très</i>	89%	28
	<i>tout</i>	33%	3
	<i>pas</i>	9%	11
	<i>trop</i>	0%	1
	<i>toujours</i>	0%	27
	<i>vraiment</i>	0%	12
	<i>après</i>	0%	4
	<i>souvent</i>	0%	1
	<i>surtout</i>	0%	1
	<i>beaucoup</i>	0%	1

Abb. 8: Realisierungsraten der Liaison nach Adverben.

Die einzigen Nicht-Realisierungen nach *très* und *tout* finden sich in folgenden Kontexten:

- (12) *très* // inquiet (CZ, EG, MW; Text)
- (13) *tout* de- euh *tout* // au début (EH, Interview)

Betroffen sind also auch hier wieder die beiden Sprecherinnen mit nur 3 Lernjahren, MW und EH.

4.4.4 Konjunktionen

Bekanntermaßen ziehen Konjunktionen die Liaison seltener nach sich als Adverben und Präpositionen; aber auch hier spielt die Silbenzahl eine Rolle: Nach einsilbigen Konjunktionen wird die Liaison traditionell als fakultativ (aber wenig häufig) angesehen, z. B. *mais* ([z]) *alors* (vgl. Delattre 1947), nach Mehrsilblern wie *pourtant* als selten (vgl. Delattre 1956) bzw. vereinfacht

gesprochen verboten (vgl. Delattre 1947). Im PFC-Korpus ist die Liaison-Quote allerdings auch bei *mais* (0,5%) und *puis* (0,2%) sehr niedrig und nur bei *quand* (78%) relativ hoch (vgl. Mallet 2008).

Bei Lernern ist die Liaison nach Konjunktionen selten. Selbst nach *quand* wird sie bei Thomas 2004 nur zu 41% realisiert. Dagegen sind die Zahlen in IPFC-allemand München denen von PFC sehr ähnlich: 80% bei *quand* und 0% bei *mais* und *puis*.

Wortart	Wort	%	n
KONJUNKTION	<i>quand</i>	80%	10
	<i>mais</i>	0%	15
	<i>puis</i>	0%	4

Abb. 9: Realisierungsraten der Liaison nach Konjunktionen.

Nach *quand* finden sich zwei Nicht-Realisierungen:

(14) *quand // on* (MW, Diskussion; BB, Interview)

4.4.5 Substantive

In normativer Perspektive wird die Liaison nach Substantiv im Singular als verboten und nach Substantiv im Plural als fakultativ angesehen, z. B. *des maisons [z] immenses, les camions [z] arrivent* (vgl. Delattre 1947). In Korpora tritt diese Liaison nur selten auf: 3% bei Malécot 1975 und 18% bei Ashby 1981. Durand & Lyche 2008 berichten, dass im Fall von *quelques fanatiques* ([z]) *auraient* kein einziger der 100 analysierten L1-Sprecher die Liaison realisiert. Insgesamt liefert der PFC-Text fünf Kontexte:

	AE	BB	CZ	EG	EH	HS	ID	JT	LG	LJ	MW	NK
<i>pâtes italiennes</i>	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-
<i>visites officielles</i>	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-
<i>circuits habituels</i>	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>chemises en soie</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>quelques fanatiques auraient</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Abb. 10: Liaison nach Substantiven im Plural beim Vorlesen.

Es fällt auf, dass acht der Sprecher an keiner Stelle eine Liaison produzieren und die übrigen vier zwischen ein und drei von fünf Mal. In diesem Zusammenhang ist noch die bei fünf Informanten fehlende Liaison in der *construction figée Jeux Olympiques* zu nennen (vgl. Kapitel 4.3.3).

4.4.6 Verben

Innerhalb der Wortart der Verben ist bekanntermaßen die Variation besonders groß (vgl. Delattre 1956). Aus Platzgründen beschränken wir uns im Folgenden auf das Verb *être*. Hier variiert die Liaisonquote bei L1-Sprechern

sehr stark von einer Form zur anderen. Dabei hat sich die in didaktischen Vereinfachungen (vgl. Delattre 1947) als obligatorisch präsentierte Liaison nach *c'est* im PFC-Korpus als variabel herausgestellt (vgl. Mallet 2008; Durand & Lyche 2008). Entsprechend können Nicht-Realisierungen hier auch nicht als Fehler eingestuft werden (vgl. bereits Mastromonaco 1999).

Im Korpus IPFC-allemand München sind die Zahlen für *est* und *c'est* denen von PFC sehr ähnlich; bei einigen anderen Formen realisieren die Lerner dagegen nie die Liaison: *sont*, *étais*, *c'était* (vgl. Abb. 11).

	L1						FLE			
	Agren 1973 (Radio)		De Jong 1994		Mallet 2008 (PFC)		Thomas 2004		IPFC-allemand München	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
<i>suis</i>	47%	139	29%	209	13%	430	73%	211	50%	18
<i>est</i>	97%	2 668	69%	1 692	44%	636	66%	1 297	38%	16
<i>c'est</i>	---	---	---	---	28%	1 470	---	---	43%	23
<i>sont</i>	86%	280	46%	200	19%	208	51%	164	0%	6
<i>étais</i>	21%	29	5%	76	---	---	---	---	0%	18
<i>était</i>	75%	367	19%	212	8%	343	6%	104	17%	6
<i>c'était</i>	---	---	---	---	---	---	---	---	0%	45

Abb. 11: Die Liaison nach Formen des Verbs *être* in der Spontansprache.

Bei *est* lässt sich ein auffälliger Unterschied zwischen Spontansprache und Lektüre beobachten: 38% in der Spontansprache (6/16) stehen in der Tat 96% in der Lektüre gegenüber (23/24). Die auffällig hohe Quote nach *suis* (50%; im Gegensatz zu 13% in PFC) lässt sich im Wesentlichen durch zwei Faktoren erklären: Zum einen antworten zu Beginn des Interviews auf die Frage nach der Nationalität 6 von 9 Sprechern mit *je suis* [z] *Allemand(e)*. Hier produziert eine Informantin (EG) eine Hybridform zwischen informeller Assimilation ([ʃɥi]) und formeller Liaison ([ʒəsɥiz]): [ʃɥiz]. Zum anderen verhält sich wieder die Sprecherin MW (3 Lernjahre) auffällig: Auf sie gehen 3 der 4 Liaisons in der Spontansprache zurück (von insgesamt 8 Kontexten).

4.5 Verbotene Liaisons

Die Liste der verbotenen Liaisons ist heterogen. Hierzu gehören im linken Kontext Substantive im Singular, Verbformen der 2. Person Singular, Interrogativadverbien (z.B. *comment*) und die Konjunktion *et*, im rechten Kontext Wörter auf *h aspiré* sowie in bestimmten Fällen auch Gleitlaute (z. B. *watt*, vgl. Kapitel 4.3.1), Zahlwörter, Buchstaben, Siglen, *verlan*-Wörter und Eigennamen (vgl. Delattre 1947; Léon 1992; Pustka 2011). Fehler bei (englischen und spanischen) Lernenden wurden v. a. bei auf <n> endenden Substantiven im Singular beobachtet, z. B. *le train* [n] *est* (Mastromonaco 1999: 197; vgl. auch Racine & Detey 2014). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob das Problem nicht vielmehr die Aussprache des Nasalvokals als

Folge von Oralvokal und Nasalkonsonant und damit unabhängig von Liaison ist. Andere beobachtete Fehlerkontexte sind die Position vor *h aspiré* und nach *et* (vgl. Mastromonaco 1999).

Im Korpus IPFC-allemand München finden sich nur zwei Fehler dieses Typs:

(15) citoyen [n] allemand (BB, Interview)

(16) comment [t], en plus, éviter les manifestations (MW, Text)

Exakt dieselben beiden Fehler konnten Detey & Racine 2014 auch bei spanischen Lernern beobachten.

5. Fazit

Diese erste Studie zur Liaison bei L1-Sprechern des Deutschen zeigt, dass fortgeschrittene Lernende die Liaison insgesamt gut beherrschen. Die wenigen beobachteten Fehler stammen meist von den beiden Informantinnen, die am wenigsten – nämlich nur drei – Lernjahre aufweisen, und betreffen in der Regel nicht den Prozess der Liaison, sondern die Repräsentation der nachfolgenden Substantive oder die Flüssigkeit der Rede. Damit lässt sich die Hypothese von Wauquier 2009 in Frage stellen, dass Erstsprach- und Fremdsprachphonologie grundsätzlich verschieden funktionieren. Da die Liaison sich bei längerem Fremdspracherwerb fast genauso verhält wie bei L1-Sprechern, dürfte sie kognitiv auch ähnlich repräsentiert sein. Hierfür spricht insbesondere die beobachtete lexikalische und stilistische Variation. Wie sich diese Liaison-Kompetenz bei Lernern – im Gegensatz zu Kindern – aufbaut, müsste durch einen umfangreichen Kontrast der Lernerniveaus noch genauer untersucht werden.

BIBLIOGRAPHIE

- Ågren, J. (1973). *Enquête sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Auer, P. (2001). Silben- und akzentzählende Sprachen. In M. Haspelmath et al. (Hgg.), *Language Typology and Language Universals. An International Handbook* (pp. 1391-1399). Berlin: de Gruyter.
- Beyer, F. [1888] (⁶1932). *Französische Phonetik für Lehrer und Studierende*. Cöthen: Schulze.
- Buben, V. (1935). *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français*. Paris: Droz.
- Bybee, J. (2005). La liaison: effets de fréquence et constructions. *Langages*, 158, 24-37.
- Chervinski, J. (2013). *Aussprachefehler von Münchner Lehramtsstudenten im Französischen – eine korpusbasierte Studie im Rahmen des Projekts IPFC* (Staatsexamensarbeit, LMU München).
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. In C. Lyche (Hg.), *French Generative Phonology: Retrospective and Perspectives* (pp. 95-130). Salford: AFLS/ESRI.
- Delattre, P. (1947). La liaison en français, tendances et classification. *The French Review*, 21, 128-147.
- Delattre, P. (1955). Les facteurs de la liaison facultative en français. *The French Review*, 29 (1), 42-49.

- Delattre, P. (1956). La fréquence de la liaison facultative en français. *The French Review*, 30, 48-54.
- De Moras, N. (2013). The role of pronunciation instruction on the acquisition of liaisons by Anglophone speakers. In J. Levis & K. LeVelle (Hgg.), *Proceedings of the 4th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Aug. 2012 (pp. 167-181). Ames, IA: Iowa State University.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): Récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*. Paris, 11-13 décembre 2008.
- Dewaele, J.-M. (2007). Diachronic and/or synchronic variation. The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. In D. Ayoun (Hg.), *Handbook of French Applied Linguistics* (pp. 208-236). Amsterdam: Benjamins.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2002). La phonologie du français contemporain: usages, variétés et structure. In C. Pusch & W. Raible (Hgg.), *Romanistische Korpuslinguistik – Korpora und gesprochene Sprache/Romance Corpus Linguistics – Corpora and Spoken Language* (pp. 93-106). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC: une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (Hgg.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-61). Paris: Hermès.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18/1, 33-66.
- Durand, J. et al. (2011). Que savons-nous sur la liaison aujourd'hui? *Langue Française*, 169, 103-126.
- Desrochers, R. (1994). Les liaisons dangereuses: le statut équivoque des erreurs de liaison. *Linguisticae Investigationes*, 18.2, 243-284.
- Donegan, P. & Stampe, D. (1983). Rhythm and the holistic organization of language structure. In J. Richardson, M. Marks & A. Chukerman (Hgg.), *Papers from the Parasession on the Interplay of Phonology, Morphology, and Syntax* (pp. 337-353). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Eggs, W. & Mordellet, I. (1990). *Phonétique et phonologie du français. Théorie et pratique*. Tübingen: Niemeyer.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.
- Grammont, M. [1933] (⁵1956). *Traité de phonétique*. Paris: Delagrave.
- Hammerström, G. [1972] (³1998). *Französische Phonetik*. Tübingen: Narr.
- Hießmaseder, M. (1934). *Phonetische Untersuchung über die französische Aussprache bei Ausländern* (unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien).
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA 1* (<http://corela.revues.org/1127>).
- Klein, H.-W. [1963] (⁶1982). *Phonetik und Phonologie des heutigen Französisch*. München: Hueber.
- Kohler, K. [1977] (²1995). *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Laks, B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, 158, 101-125.
- Laks, B. (2002). Description de l'oral et variation: La phonologie et la norme. *L'information grammaticale*, 94, 5-11.
- Lyche, C. (2010). Le français de référence: éléments de synthèse. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (Hgg.), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (pp. 143-165). Paris: Ophrys.
- Malécot, A. (1975). French Liaison as a Fonction of Grammatical, Phonetic and Paralinguistic Variables, *Phonetica*, 32, 161-179.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français: descriptions et analyses dans le corpus PFC* (thèse de doctorat, Paris Ouest-Nanterre-La Défense; <http://www.projet-pfc.net/>).

- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language* (PhD thesis, Toronto).
- Meisenburg, T. & Selig, M. [1998] (2006). *Phonetik und Phonologie des Französischen*. Stuttgart: Klett.
- Morin, Y.-Ch. (2000): Le français de référence et les normes de prononciation. In M. Francard et al. (Hgg.), *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve 3-5 novembre 1999* (pp. 91-135). Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 26.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *AILE*, 17, 7-50.
- Palsgrave, J. [1530] (2003). *L'esclaircissement de la langue françoise, composé par maistre jehan palsgrave, angloys, natyf de londres et gradué de paris*. Paris: Honoré Champion.
- Passy, P. (1887). *Sons du français*. Paris: Firmin Didot.
- Pustka, E. (2008). *accent(s) parisien(s)* – Auto- und Heterorepräsentationen stadtsprachlicher Merkmale. In T. Krefeld (Hg.), *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum* (pp. 213-249), Frankfurt am Main etc.: Lang.
- Pustka, E. (2011). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Pustka, E. & Meisenburg, T. (im Erscheinen). Les germanophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (Hgg.), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.
- Quiehl, K. [1906] (2012). *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit*. Paderborn: Salzwasser Verlag.
- Racine, I. & Detey, S. (2014). La liaison dans un corpus d'apprenants: le projet 'InterPhonologie du Français Contemporain' (IPFC). *Colloque 'Corpus des français parlés et français parlés des corpus'*, Université de Neuchâtel, 8-9 mai 2014.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Y. Kawaguchi (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet 'Interphonologie du français contemporain' (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (Hgg.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Lang.
- Röder, P. (1996). *Französische Phonetik und Phonologie*. Erlangen/Jena: Palm & Enke.
- Rothe, W. [1972] (²1978). *Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement: des modèles orthopédiques à la réalité linguistique, *Canadian Modern Language Review*, 54, 543-552.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *AILE*, 17, 101-121.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norms vs. usage in advanced French. *IRAL*, 42, 365-382.
- Tranel, B. (2000). Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité. *Langue française*, 126, 39-72.
- Trouvain, J., Laprie, Y., Möbius, B., Andreeva, B., Bonneau, A., Colotte, V., Fauth, C., Fohr, D., Jouvett, D., Mella, O., Jügler, J. & Zimmerer, F. (2013). Designing a bilingual speech corpus for French and German language learners. *Proc. Corpus et Outils en Linguistique, Langues et Parole: Statuts, Usages et Mésusages*, Strasbourg, 32-34.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *AILE...Lia*, 2, 93-130.

Canadian anglophone learners' realization of French liaison

Jeff TENNANT

University of Western Ontario

Department of French Studies

1151 Richmond Street, N6A 3K7 London, Ontario, Canada

jtenant@uwo.ca

Cet article examine la réalisation de la liaison dans un corpus de douze locuteurs canadiens anglophones de la province de l'Ontario dans trois tâches: lecture, entrevue et discussion. Le taux général de liaisons approche celui des locuteurs natifs dans la parole spontanée, mais est plus bas pour la lecture à voix haute. Les liaisons catégoriques sont plus fréquentes en parole spontanée qu'en lecture et chez les locuteurs qui ont bénéficié d'une expérience d'immersion. Les liaisons variables ne varient ni en fonction de la tâche ni en fonction du niveau d'études du français ou des expériences d'immersion. Les liaisons erratiques sont très rares, apparaissant surtout dans la tâche de lecture. On observe le non-enchaînement dans 7.2% des liaisons, ce taux diminuant avec plus d'années d'études du français. Les erreurs de substitution des consonnes de liaison, observées notamment pour les liaisons variables et erratiques, et dans la lecture à haute voix, sont peu fréquentes. Les résultats suggèrent que ces locuteurs, à un niveau intermédiaire ou avancé, ont acquis l'essentiel de la liaison dans leur français L2, tout en montrant des divergences par rapport aux locuteurs natifs.

Mots-clés:

français, liaison, anglais, anglophone, langue seconde, Ontario, Canada.

1. Introduction¹

French liaison realization by Anglophone learners in the Canadian province of Ontario has been documented in a number of previous studies (Mastromonaco 1999; Thomas 2002, 2004; De Moras 2011). With the current study, using data from the *Projet Interphonologie du Français Contemporain* (IPFC) Canadian English corpus (Tennant, Shapiro & Taylor 2010), we propose to take a closer look at liaison in this population, applying a common protocol used in IPFC studies on speakers with other L1s (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; Racine & Detey this volume). The accumulated findings of these studies will shed further light on the nature of French L2 liaison acquisition, in order to address questions such as whether liaison is a lexically driven process based on written input for L2 learners, or whether morphophonological generalizations also play a role (Wauquier 2009).

It can be argued that French as an L2 in Canada, and particularly in Ontario, has a different status from elsewhere in the English-speaking world. While it is clear that English is Ontario's demographically dominant language, official bilingualism at a national level, in addition to the presence of a Francophone

¹ The author wishes to acknowledge here the contribution of Jade (Shapiro) Bloom and Nerissa Taylor in gathering, transcribing, and coding the IPFC anglais canadien corpus, as well as the two anonymous reviewers for their comments.

population that is the largest outside Quebec in terms of sheer numbers (561,160 who declare French as sole mother tongue or one of their mother tongues) (Statistics Canada 2012), if not in proportion of the overall population (4.4 per cent), creates a situation in which Ontarians having English (or another language) as their L1 benefit from at least occasional exposure to French. It should be noted as well that all Ontarians who have been schooled in the province in recent years have spent at least six years learning the basics of the language.

In this paper, we examine liaison in a corpus of university-level Anglophone learners of French. Following the IPFC protocol (Racine et al. 2012; see also Racine & Detey this volume), we take into account overall liaison realization, as well as categories of liaison (obligatory or categorical, optional or variable, erratic or prohibited), in addition to the presence or absence of enchaînement and whether or not the target liaison consonant is accurately pronounced. We also consider possible effects of biographic factors: learners' level of language study (in first or fourth year of university), the elementary and secondary school program in which they first learned French (regular "core" French vs. intensive French "immersion"), and whether or not they have had an extended study abroad experience in a French-speaking area.

2. Previous Studies

The research on French liaison is extensive and it would go beyond the scope of this article to review it all. There is little controversy regarding the descriptive definition of the phenomenon as a consonant that is pronounced between two words, word1 and word2, when word2 begins with a vowel, and under specific linguistic and stylistic conditions, as in 'les opposants' [lezɔpozɑ̃], but not pronounced when word2 begins with a consonant, as in 'les manifestations' [lemanifestasjɔ̃]. There has, however, been considerable debate on the exact nature of the process, and what theoretical model best accounts for it. The following section will only touch on the highlights of research on liaison, with a focus on what is most relevant to the current study. The reader may refer to Racine & Detey (this volume) for a more thorough literature review.

2.1 *Liaison in French L1*

Mallet (2008) and Côté (2011) provide recent comprehensive reviews of the literature on liaison, giving a diachronic account of the evolution of the phenomenon itself as arising from the weakening and deletion of final consonants, as well as a historical overview of linguistic study of liaison. Delattre's (1947) taxonomy of obligatory, optional and forbidden liaisons has been very influential, forming the basis for numerous studies and teaching approaches. As Mallet (2008) notes, a less prescriptive terminology is often preferred for the categories (e.g. categorical, variable and erratic liaisons). Durand & Lyche (2008) note that liaison has been a testing ground for several

phonological theories, starting with Schane's (1968) truncation analysis, which has been criticized by Laks (2005) for the lack of correspondence between its empirical basis and the reality of spoken French. Encrevé (1988) surveys theoretical analyses of liaison and emphasizes occasional occurrence of liaison without enchaînement in his study of French politicians' speeches. Encrevé's autosegmental account represents the liaison consonant as a floating coda element that attaches to a null onset. Morin & Kaye (1982) propose a suppletion account, while Côté (2005) argues for an epenthesis model. A number of recent studies based on data from the PFC project, drawing on empirical evidence from a large database of spontaneous and read speech, have advocated a multidimensional perspective, emphasizing the role of frequency and the extent to which liaison is lexically driven: Mallet (2008), Durand & Lyche (2008), Durand, Laks, Calderone & Tchobanov (2011), Barreca & Christodoulides (2015), to give only a few examples. For a more thorough review of the literature on liaison in French L1, see Racine & Detey (this volume).

Finally, it is worth noting here that, while the Laurentian French variety to which Ontario Anglophones are exposed does tend, as Côté (2012: 261) notes, to "*obey the main rules and tendencies observed elsewhere*" with respect to liaison, it does present a few particularities (van Ameringen and Cedergren 1981; Côté 2012): liaison with /t/ in 'je suis' and 'tu es', omission of liaison in 'ils', variable liaison with 'on', liaison // following 'ça', among others.

2.2 *Liaison in French L2*

Liaison in French L2 has attracted the attention of a growing number of researchers in recent years, as can be seen in reviews of the literature in Hannahs (2007) and Wauquier & Shoemaker (2013), with studies focusing on its acquisition by native speakers of a variety of European and Asian languages. Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot (2012) combine production and judgement tasks in an experimental study on Korean learners, pointing out the influence of the written form on accuracy of liaison realization. A number of recent studies have been conducted using data from the IPFC project. Racine & Detey (2012) show that Spanish L1 speakers have a higher rate of liaison in the reading task than do Japanese L1 speakers, but make more liaison consonant substitution errors and have more liaisons without enchaînement than do Japanese learners. For Italian, Murano & Paternostro (2012) draw on data from IPFC Italian (Milan) showing overall rates in the reading task of 61% for obligatory liaisons and 4% for optional liaisons, as well as particular difficulties Italian learners encounter with final consonants. Barreca & Floquet (2015) address questions relating to the nature of liaison L2 acquisition in IPFC Italian (Rome), drawing on Wauquier's (2009) hypothesis that L2 learners acquire liaison based on orthographic representation of words, whereas liaison is acquired in L1 French by means of morphophonological

generalizations based on the input. Based on a typology of L2 liaison realizations in their corpus as performance errors, erroneous variant selection, phonological generalization, or morphophonological generalization, the authors argue that, while learners do use lexical strategies, they are not limited to case-by-case treatment of liaison, but rather they develop morphophonological generalizations. The reader is referred to other articles in this volume for further IPFC analyses of liaison.

A number of studies have examined liaison usage by Anglophone learners of French. Mastromonaco's (1999) doctoral dissertation examined liaison in two groups of second-year university students in an English-language university. Realization of liaisons was analyzed according to Delattre's (1947) categorization in three speaking styles: reading aloud, spontaneous speech and a description task. Obligatory liaisons were realized in 94% of occurrences, with those not pronounced being mostly in the context of DET + N and *c'est* + _____. Liaison consonants in "forbidden" contexts were pronounced in 4% of occurrences, primarily after <n> in nouns, following the conjunction "et", and before aspirated h. Mastromonaco observed that only 14% of optional liaisons were realized, mainly after verbs such as 'être' and 'devoir', as well as following 'pas' and 'quand'. Her learners made few "false" liaisons (pronunciation of a consonant other than the underlying consonant, or insertion of a consonant when there is no underlying consonant), and 93% of their liaison consonants had enchaînement. Thomas (1998) calls for the teaching of liaison in French as a second language to be better aligned with actual usage and in his studies of the advanced French interlanguage of Canadian Anglophones (Thomas 2002, 2004), he analyses liaison among other pronunciation variables. Thomas notes a rate of 91.1% for obligatory liaisons and lower rates of optional liaisons than Francophones (e.g. 66.2% following 'est', as opposed to Ågren's (1973) 97% figure for L1). He observes that *"liaison accounts for nearly 20% of the phonetic errors made by students"* (2004: 368) and that that /d/ is often substituted for liaisons in /t/, suggesting a difficulty in choosing the right liaison consonant *"when it deviates from the dominant model of close correspondence between writing and speech."* (2004: 368) He also finds that *"8.5% of correct liaisons were realized without proper enchaînement."* (2004: 368) Howard (2005) also uses Delattre's classification, and finds that Irish Anglophone learners with who have studied abroad have significantly higher rates of both obligatory (95%) and variable (12.7%) liaisons than those who have not (obligatory 82.2%, variable 8.2%). De Moras (2011) focuses on a wider range of liaison contexts than in these three other studies, using a reading task to observe liaison production by university-level students and taking into account the effect of word1 and word2 frequency. In addition, using a pre-test and post-test design, she evaluates the effect of different instructional approaches to teaching liaison. Due to the wide range of contexts included in the reading task, De Moras observed a much lower rate of

obligatory liaison production than in other studies: 60.7%. She found that this rate increased to 69.5% in the post-test following instruction, and that learners who did repetition exercises as part of the instruction made greater progress than those for whom instruction was only in the form of theoretical explanations of liaison.

This brief and admittedly selective overview of research on L2 acquisition of liaison has shown that a growing body of comparative empirical data is being developed, which will help advance knowledge of how this often-studied French sandhi phenomenon is acquired in French as a second language.

3. Corpus and Method

Before describing the methodology used for gathering the corpus that served as a source of data on L2 liaison for this study, it is important to look at how French is acquired as a second language in Ontario, a majority English-speaking province within a federation that has both English and French as official languages. It must be borne in mind that, although Francophones may be a minority in Ontario, Franco-Ontarians are the largest French-speaking provincial minority outside of Quebec. In addition, the level of local demographic concentration of Francophones varies from one locality to another, with majority status in a few locations (e.g. Hearst, Hawkesbury, Kapuskasing, Sturgeon Falls), and minority status of different proportions in others (e.g. North Bay, Sudbury, Windsor, Ottawa, Cornwall, London, Toronto, Welland). This variation in demographic strength has consequences for ethnolinguistic vitality, with Franco-Ontarians ranging from frequent users or "unrestricted speakers" to "semi-restricted" and "restricted" speakers in minority settings (Mougeon and Beniak 1991). Given this exposure to French that differs from what can be found in other parts of the English-speaking world, it would be inaccurate to state categorically that Anglophones in Ontario acquire French as either a "second" or a "foreign" language.

Publicly funded schools in Ontario can be grouped into three categories from the standpoint of French instruction: French first language schools, English-medium schools with obligatory "Core French" instruction typically beginning in grade four (age 9), and French-immersion schools, with instruction in French starting at various levels of study, with varying levels of intensity, French being used as a medium of instruction for most subjects for learners who do not have French as a first language. For students not attending French first language or immersion schools, the study of the language is optional beyond grade 9 (age 14). At the university level, students who have taken core French to the end of secondary school (grade 12, age 18) will arrive with an A2 level on the scales of the Common European Framework of Reference (CEFR) (Council of Europe, 2002), and aim to attain a B1 by the end of a first year of university studies, while those coming from immersion studies will aim to

solidify the B1 level they have already attained, or advance to the B2 range in first year. At the end of four years of university study of French in a major or specialization program, it is expected that learners will attain a solid B2 level, and that those benefitting from an extended study abroad experience in a French-speaking area will reach a C1 level.

It should also be noted that learners of French as a second language in Ontario are exposed to different varieties of L1 French, the two dominant ones being Reference French (Lyche 2010) and Laurentian French (Côté 2012), depending on the model presented by their teachers, as well as on their exposure to French in the media and in other contexts outside of the classroom. We may find in their French various features of Laurentian French: apical [r] coexisting with uvular [ʀ], assibilation of /t/ and /d/ before high front vowels and glides, and maintenance of the phonemes /ɑ/, /ɛ:/ and /œ/ that have merged with other vowels in Reference French (Tennant 2012).

The corpus studied here was gathered in 2010-11 in an English-language university in southern Ontario, following the IPFC protocol (Racine et al. 2012). In order to represent different levels of proficiency in French and the possible effects of previous school programs and participation in a study-abroad experience, we recruited equal numbers of students in first and in fourth year of study. For the first-year students, we sought a balance in numbers between those coming from French immersion school and those coming from core French, although practical issues related to availability of participants led to a smaller sample in the latter group. For fourth-year students selected for the study, three had spent their third year of university on exchange in France, while the other three had stayed in Ontario. Demographic information about the twelve participants is summarized in Table 1 below.

Group	Speaker Number & Code	Age	Sex
A	1_caloaf	19	M
A	2_caloma	19	F
A	3_calolh	23	F
A	4_calony	19	F
B	5_caloac	19	F
B	6_caloeck	19	F
C	7_calokl	24	M
C	8_calorf	22	F
C	9_caloeck	22	F
D	10_calokb	22	F
D	11_caloab	24	M
D	12_caloat	22	F

Table 1: Speakers in the IPFC - Canadian English corpus. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

Following the IPFC protocol, speakers were asked to complete the following tasks: 1) A guided interview with a native speaker of French; 2) A discussion with another L2 speaker for which each participant was asked to select a topic relating to personal experience on which to speak and then respond to questions asked by the other participant; 3) An exercise in which they listened to recorded words and repeated them (words from the PFC list as well as words prepared for the IPFC study illustrating particular difficulties); 4) Reading aloud the PFC reading passage "Le premier ministre ira-t-il à Beaulieu?". See the first article in this volume for more details on the IPFC protocol and on the criteria for identifying liaison contexts.

For this liaison study, recordings of the interview, discussion and reading passage were transcribed in a *Praat* (Boersma & Weenink 2015) text grid tier and coded by two advanced Anglophone French L2 speakers, according to the IPFC liaison protocol, for the following variables²: 1) target liaison consonant; 2) grammatical category of word1; 3) grammatical category of word2; 4) number of syllables of word1 and nasal vs. oral vowel in final syllable; 5) liaison realization, with or without enchaînement; 6) accuracy of target liaison consonant realization; 7) presence of pause, hesitation or glottal stop. *Dolmen* (Eychenne 2014) was used to extract data on rates of liaison from the coded *Praat* text grids for analysis in *Excel*. Extracted liaison tokens were coded in *Excel* based on Mallet's (2008) classification, which draws on Delattre (1947) and Durand & Lyche (2008), of categorical, variable, and erratic liaisons. The statistical analysis of these data was performed using *Goldvarb* (Sankoff, Tagliamonte & Smith 2012).

4. Results

4.1 Overall Realization of Liaison

The overall realization of liaison in the IPFC Canadian English corpus is 45.3% for the three tasks. Taking out the reading passage task in order to focus on spontaneous speech, we obtain a higher overall liaison realization rate of 47.4%. As can be expected, such figures for general overall realization rate conceal considerable individual variation in a group of L2 learners. Data in Table 1 show that speakers range from 39.4% to 62.1% in liaison rate. Looking at average liaison rate per speaker, we find a mean of 46.3% with a standard deviation of 8.3%. Also, due to varying proportions of grammatical contexts across samples (e.g. more or fewer contexts of categorical liaisons), these data need to be interpreted with caution.

² See also Racine & Detey (this volume) for more details about the coding procedure.

Speaker Code	Liaisons realized	Liaison sites	% realized
1_caloaf	57	103	55.3%
2_caloma	56	136	41.2%
3_calolh	81	205	39.5%
4_calony	85	157	54.1%
5_caload	28	87	32.2%
6_caloeck	46	99	46.5%
7_calokl	74	158	46.8%
8_calorf	41	66	62.1%
9_caloeck	33	78	42.3%
10_calokb	48	96	50.0%
11_caload	41	104	39.4%
12_caload	88	209	42.1%
TOTAL	678	1498	45.3%

Table 2: Realization of liaison by individual speakers in IPFC Canadian English corpus in three tasks: interview, discussion, and reading.

4.2 Liaison Realization by Task and Speaker Groups

As can be seen in the overall results reported above including and excluding the reading passage data, liaison rate varies according to task. Table 3 gives the results for overall liaison rate by task and by speaker group. For the first of these variables, the results show that liaison is most frequent in the discussion (48.9%), close to the overall average in the interview (45.1%), and least frequent in the reading passage (39.6%). The factor weights show that liaison is favoured in the discussion (.527), only slightly disfavoured in the interview (.499), and disfavoured in the reading task (.443). These results, determined by the *Goldvarb* analysis to be statistically significant, may appear surprising, given that variable liaisons are expected to become more frequent in more formal styles. It should be borne in mind, however, that these overall results do not distinguish categorical ("obligatory") from variable ("optional") contexts, and also that both of these types of context can show variation in a learner's French (see below). Furthermore, we may be dealing here less with a stylistic continuum than with tasks that challenge L2 learners to apply conventions of diction for reading aloud in French that they may not have mastered (see also Racine this volume for an illustration). Table 3 also shows results for the four groups of speakers according to French learning background: Group A (first year from immersion program); Group B (first year from "core French" program); Group C (fourth year with study abroad); and Group D (fourth year without study abroad). The differences among the groups in percentages of liaisons realized are not statistically significant.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	279	601	46.4%	n.s.
B	74	186	39.8%	n.s.
C	148	302	49.0%	n.s.
D	177	409	43.3%	n.s.
Task				
Discussion	318	650	48.9%	0.537
Interview	196	435	45.1%	0.499
Reading	163	412	39.6%	0.443
TOTAL	677	1497	45.2%	

Table 3: Realization of liaison in IPFC Canadian English corpus by task and group. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

4.3 Categorical Liaisons

The results of our multivariate analysis of categorical (obligatory) liaisons are presented in Table 4. We observe that the overall realization rate for this type of liaison in both spontaneous speech tasks is approximately 90%. This suggests that overall, these L2 speakers approach the native norm of categorical liaison realization, but without fully attaining it. As we observed for all types of liaison taken together, realization of categorical liaisons varies significantly according to task, the factor weights showing that liaison is favoured in the discussion (.577) and the interview (.548), while it is disfavoured in the reading task (.305). However, unlike what we find with all types of liaison included together in the analysis, when we examine categorical liaisons separately, we find a significant correlation with speaker groups. Categorical liaison realization is favoured most strongly in the fourth-year speakers of Group C who spent a year abroad (.603), followed closely by the first-year students in Group A whose pre-university studies were in an immersion program (.587). Realization of categorical liaison is disfavoured among the fourth-year students of Group D who did not spend a year abroad (.413) and strongly disfavoured by the first-year students of Group B from a core French background (.298). This result supports the hypothesis that immersion experiences and additional years of French language study contribute to progress in attaining a target rate of realization of categorical liaison.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	217	238	91.2%	0.587
B	62	84	73.8%	0.298
C	113	125	90.4%	0.603
D	152	182	83.5%	0.413
Task				
Discussion	268	297	90.2%	0.577
Interview	160	178	89.9%	0.548
Reading	116	154	75.3%	0.305
TOTAL	544	629	86.5%	

Table 4: Realization of categorical (obligatory) liaison in IPFC Canadian English corpus by task and group. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

In light of the difference in realization of categorical liaison between the spontaneous speech and reading aloud tasks, it would be instructive to look at these types of task separately. Table 5 displays results for the spontaneous speech tasks only (interview and discussion). We find a similar significant result to the one we have just observed for all of the tasks together, with liaison favoured in Groups A and C (in opposite order to what was observed above), and disfavoured in Groups B and D. When we consider the reading task separately (Table 6), we find that the differences in percentage of categorical liaisons realized are not statistically significant. It would appear, therefore that, unlike in spontaneous speech, categorical liaison realization in the reading aloud task is not improved by immersion experiences or additional years of French study for these L2 speakers. This supports the interpretation suggested above that reading aloud is a task of a different nature from spontaneous speech, requiring the implementation of specific conventions that these speakers have not acquired.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	178	189	94.2%	0.615
B	47	58	81.0%	0.297
C	81	87	93.1%	0.572
D	122	141	86.5%	0.389
TOTAL	428	475	90.1%	

Table 5: Realization of categorical (obligatory) liaison in IPFC Canadian English corpus by group (spontaneous speech only: discussion and interview). Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	39	49	79.6%	n.s.
B	15	26	57.7%	n.s.
C	32	38	84.2%	n.s.
D	30	41	73.2%	n.s.
TOTAL	116	154	75.3%	

Table 6: Realization of categorical (obligatory) liaison in IPFC Canadian English corpus by group (reading task only). Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

It can also be interesting, in order to refine our analysis, to look at how each group realizes categorical liaison in specific high frequency contexts. Table 7 shows liaison realization in the context of a pronoun followed by a form of the auxiliary verbs 'avoir' or 'être' (PRO_L_AUX), the most frequent categorical (obligatory) liaison context in the corpus, for each of the four groups. It is striking to note how close speakers approach 100% in their realization of liaison in this high frequency context. While there are no dramatic divergences among the groups in their liaison rate in this context, we can see that the lowest proficiency group has the highest number of liaisons not realized, seven out of 89, and Groups B and C each have only one liaison not realized. It should be noted that, of the 13 liaisons not realized in this syntactic context, five involve the subject clitic 'ils', which in vernacular Laurentian French tends to be realized as [i], as noted above (Côté 2012), so it would not be accurate to count these cases as liaison errors. Five other cases of non-liaison were in the sequence 'tout est' in the reading passage, while two others involved 'on' before a form of 'avoir' or 'être'. Finally, speaker 3 pronounces "nous avons" without liaison.

Group	Liaisons realized	Liaison sites	% realized
A	82	89	92.1%
B	25	26	96.2%
C	24	25	96.0%
D	74	78	94.9%
TOTAL	205	218	94.0%

Table 7: Realization of liaison in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus, in the grammatical context PRO_L_AUX (pronoun followed by auxiliary verb 'avoir' or 'être'). Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

The data in Table 8 for the DET_L_NOM (determiner followed by noun) context, the second most frequent categorical liaison context in the corpus, show an expected high rate of liaison for Group C (94.6%) and a surprisingly

high rate for the lowest-proficiency group, Group A (94.8%). Thirteen of the non-realized liaisons in this context are in the reading passage: 'son usine' (speakers 1, 3, 6, 8, 11), 'les opposants' (speakers 5, 10, 11), 'quelques articles' (Speakers 5, 10), 'les élections' (speaker 10), 'des activistes' (speaker 10). In the spontaneous speech tasks, we find the following pronunciations without liaison: speaker 1 'des exercices'; speaker 5 'mon évènement' and 'mon école'; speaker 6 'les oiseaux'; speaker 8 'leurs accents', speaker 11 'un autobus' and 'tes amis'; and speaker 12 'mes amis'.

Group	Liaisons realized	Liaison sites	% realized
A	54	58	94.8%
B	11	18	61.1%
C	35	37	94.6%
D	31	40	77.5%
TOTAL	131	153	86.3%

Table 8: Realization of liaison in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus, in the grammatical context DET_L_NOM (determiner followed by noun). Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

The third most frequent categorical liaison context in the corpus is that of fixed expressions, a heterogeneous group, including 34 occurrences of 'peut-être', 12 of 'tout à fait', nine of 'en effet', five of 'États-Unis', two of 'jeux olympiques', as well as one each of 'je vous en prie', 'tout à coup', and 'sans abri'. The data in Table 9 reflect a wide range of individual variation, with no discernible pattern in liaison realization that can be explained with reference to differing levels of proficiency between the groups. Ten of the 13 non-realized liaisons in fixed expressions occurred in the reading passage: for nine speakers in 'jeux olympiques' (a term that is lexicalized without a liaison consonant in vernacular Laurentian French), and for speaker 11 in 'en effet'. The three non-liaisons in fixed expressions in spontaneous speech are for the least proficient speaker, speaker 5, whose lexical representation of 'États-Unis' appears not to have a liaison consonant.

Group	Liaisons realized	Liaison sites	% realized
A	22	24	91.7%
B	7	12	58.3%
C	27	29	93.1%
D	8	12	66.7%
TOTAL	64	77	83.1%

Table 9: Realization of liaison in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus in fixed expressions. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

4.4 Variable Liaisons

Table 10 presents the results of the *Goldvarb* analysis of variable (optional) liaisons. We note that the differences in percentages of realization of this type of liaison among the three tasks and four proficiency groups are not statistically significant. The lack of a significant difference in use of variable liaisons between spontaneous speech and reading-aloud task is consistent with the observation made earlier that these L2 learners have not mastered the stylistic dimension of variable liaison. They not only realize fewer liaisons overall in the reading task than in spontaneous speech, but they also do not, realize, in the reading task, significantly more of those liaisons that are expected to be more frequent in such a formal style. Once again, we can attribute this performance to specific difficulties with the reading-aloud exercise.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	59	331	17.8%	n.s.
B	10	86	11.6%	n.s.
C	31	160	19.4%	n.s.
D	24	211	11.4%	n.s.
Task				
Discussion	49	331	14.8%	n.s.
Interview	36	252	14.3%	n.s.
Reading	38	204	18.6%	n.s.
TOTAL	123	787	15.6%	

Table 10: Realization of variable (optional) liaison in IPFC Canadian English corpus by task and group. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

When we examine the results for the most frequent grammatical context for variable (optional) liaisons in the corpus, an auxiliary verb ('avoir' or 'être') followed by a past participle (AUX_L_PPA) presented in Table 11, we also observe a lack of correlation with group proficiency levels. In addition, speakers in Group A, where the highest number of tokens are found, vary widely in their liaison realization: speaker 1: 0%, speaker 2: 25%, speaker 3: 76.5%, speaker 4: 90%. Similar fluctuations can be found in other groups, where the numbers of tokens are smaller. Only three of the liaisons pronounced in this context are in the reading passage, in the sequence, 'ont eu'. In the discussion and interview, we find 20 occurrences of 'suis' (with [z]) with past participle of 'aller' (19) and 'arriver' (1), six of 'est' with past participle of 'aller' (4), 'allumer' (1), and 'enlever' (1); three of 'sont' with past participle of 'aller' (10) and 'éteindre' (20); and two of 'sommés' with past participle of 'aller'.

Group	Liaisons realized	Liaison sites	% realized
A	24	38	63.2%
B	1	5	20.0%
C	2	5	40.0%
D	7	14	50.0%
TOTAL	34	62	54.8%

Table 11: Realization of liaison in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus, in the grammatical context AUX_L_PPA (auxiliary verb followed by past participle). Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

4.5 Erratic Liaisons

After categorical and variable liaisons, the third category we examine is that of erratic (forbidden) liaisons, which we do not expect to find in the speech of L1 speakers. We see in the data in Table 12 that a consonant was pronounced in only 10 out of 81 possible contexts in the corpus. These include seven pronunciations of a final [n] in 'Berlin' before 'en' in the reading passage, a context that could be argued not to be an instance of liaison at all, but rather a fixed final consonant, one final [n] pronounced in 'Comment, en plus' (speaker 8) and in 'région en' (speaker 8), both in the reading passage as well. There was only one erratic liaison consonant pronounced in the spontaneous speech tasks, by speaker 1 in the aspirated h context 'en haut'. No significant correlation was found between realization of erratic liaison and task or proficiency group.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Group				
A	3	32	9.4%	n.s.
B	2	16	12.5%	n.s.
C	4	17	23.5%	n.s.
D	1	16	6.3%	n.s.
Task				
Spontaneous	1	27	3.7%	n.s.
Reading	9	54	16.7%	n.s.
TOTAL	10	81	12.3%	

Table 12: Realization of erratic (forbidden) liaisons in IPFC Canadian English corpus by task and group. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

4.6 Liaison without Enchaînement

Results for the proportion of liaisons realized by the speakers without enchaînement are presented in Table 12. The overall percentage of liaisons

without enchaînement is 7.2%, and it should be noted that 42 out of these 49 liaisons are pronounced with a pause or a glottal stop. Nineteen of them occur in the discussion task, eight in the interview, and 21 in the reading task. Liaison without enchaînement is significantly more frequent in the reading task (.667) than in the interview (.466) and the discussion (.433), illustrating once again the difficulty of the reading aloud exercise. The data also show a significant correlation with liaison type, with non-enchaînement being strongly favoured with erratic liaisons (.924), favoured with variable liaisons (.557), and disfavoured with categorical liaisons (.476). It should be recalled that, in L1 French, liaison without enchaînement is an infrequently occurring characteristic of certain public speaking styles (Encrevé 1988), and it is found to be almost non-existent in the PFC corpus (Durand & Lyche 2008). In addition, in native speech, its occurrence is limited to contexts of variable (optional) liaison. While, in the absence of other evidence, the higher rate of non-enchaînement in variable liaisons compared to categorical liaisons might be interpreted as reflecting L2 speakers' knowledge of these L1 constraints on the phenomenon, an explanation in terms of learner errors would be more plausible. As noted in the literature review, lack of enchaînement of a liaison consonant by an L2 speaker of French can be interpreted as an error relating to the open syllable structure of French generally, which contrasts with the closed syllable pattern of Anglophone learners' L1 (Tennant, in press). This interpretation is supported by the significant differences observable in Table 13 between our groups of speakers in the proportion of liaisons that are realized without enchaînement. Non-enchaînement is favoured in the lower-proficiency groups (A and B) and disfavoured in the higher proficiency groups (C and D). In addition, within Group A, two of the four speakers produce most of these consonants without enchaînement, speaker 1 having 12 and speaker 3 having 11. In Group D, six out of the eight liaisons without enchaînement observed are from speaker 11. The one speaker in the corpus who uses enchaînement with all of his liaison consonants, speaker 7, spent his third year in France and speaks with a very high level of proficiency.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Liaison Type				
Categorical	33	544	6.1%	0.476
Variable	11	123	8.9%	0.557
Erratic	5	10	50.0%	0.924
Group				
A	30	279	10.8%	0.673
B	7	74	9.5%	0.579
C	4	148	2.7%	0.227
D	8	176	4.5%	0.439

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Task				
Discussion	19	318	6.0%	0.433
Interview	9	196	4.6%	0.466
Reading	21	163	12.9%	0.667
TOTAL	49	677	7.2%	

Table 13: Proportion of liaisons without enchaînement in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus. Group A: 1st year immersion or French school * (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

4.7 Liaison Errors with Non-Target Consonants

Table 14 displays the results from our corpus for substitutions of non-target liaison consonants. Four out of 22 of these are pronounced with a pause or glottal stop. Frequency of errors is significantly correlated with liaison type, with errors being strongly favoured in variable liaisons (.958) and in erratic liaisons (.795), and disfavoured in categorical liaisons (.322). In addition, frequency of errors varies significantly according to task, with the reading-aloud task strongly favouring consonant substitution errors (.915), while errors are considerably disfavoured in the discussion (.354) and interview (.274). Once again, we can invoke the particular difficulty of the reading task in the interpretation of these results.

	Liaisons realized	Liaison sites	% realized	Factor weight
Liaison Type				
Categorical	2	541	0.4%	0.322
Variable	19	124	15.3%	0.958
Erratic	1	10	10.0%	0.795
Group				
A	6	278	2.2%	n.s.
B	4	74	5.4%	n.s.
C	8	149	5.4%	n.s.
D	4	174	2.3%	n.s.
Task				
Discussion	2	316	0.6%	0.354
Interview	1	197	0.5%	0.274
Reading	19	161	11.8%	0.915
TOTAL	22	674	3.3%	

Table 14: Proportion of non-target liaison consonants in three tasks by speakers in the IPFC Canadian English corpus. Group A: 1st year immersion or French school (~B1); Group B: 1st year Core French (~A2); Group C: 4th year with study abroad in France (~C1); Group D: 4th year without study abroad in France (~B2).

Furthermore, the lack of significant correlation with group indicates there is no evidence to confirm the hypothesis that a higher level of proficiency would lead to fewer such errors. Indeed, the highest-proficiency group, the fourth-year students in Group C who had studied in France, along with the first-year students from immersion backgrounds in Group B, show the highest rate of errors (5.4% of liaisons). If we break down these errors by task, we find that only three occur in the interview and discussion tasks: 'c'est [d] un' (speaker 3); 'nous [s] avons' (speaker 5); 'sont [n] éteints' (speaker 12). None of the speakers in Group C make such errors in these spontaneous speech tasks. The rest of the errors occur in the reading task: 'grand [d] émoi' (speakers 1, 5, 6, 7), 'grand [n] émoi' (speakers 10 11), 'jeux [d] olympiques' (speaker 1), 'circuits [t] habituels' (speakers 7, 8), 'comment [n] en plus' (speaker 8), 'vraiment [n] une étape' (speaker 8), and 'grand [d] honneur' (speakers 1, 3, 4, 6, 8, 10). Speaker 8, in Group C, makes the highest number of errors, while speaker 2 (in Group A) and speaker 7 (in Group C) make no errors at all. In short, these speakers, in spontaneous speech, have little difficulty using the right liaison consonant. Difficulties arise for all of these L2 speakers, whatever their proficiency level, in getting all aspects of liaison right in a challenging reading-aloud task.

4.8 Specific Laurentian Liaisons Not Observed

It should be noted that, other than the cases of the pronoun 'ils' noted above, our speakers did not diverge from Reference French norms in liaison by using vernacular Laurentian French forms noted in Côté (2012), e.g. /t/ as liaison consonant in 'je suis' and 'tu es'.

5. Discussion

The aim of this study was to take a closer look at liaison in Canadian Anglophones' L2 French than in previous studies, and, in so doing, to contribute data that lend themselves well to comparison with those of IPFC studies, currently available and in preparation, on corpora of French L2 learners with other first languages.

Considering all types of liaison together, speakers in our corpus realized 45.3% of liaisons (47.4% for spontaneous speech tasks alone). This approximates the 44.1% rate for 35 survey points in the PFC database (Durand et al. 2011: 113). In our corpus, categorical liaison was realized at a rate of 86.5%, while 15.7% of variable liaisons were realized and 12.3% of erratic liaison contexts showed pronunciation of the consonant. Categorical liaisons are more frequent in spontaneous speech tasks than in the reading-aloud task, and in spontaneous speech tasks, speakers who have benefitted from an immersion learning opportunity (an immersion program in school or a study abroad program) come closer to attaining the native target of categorical realization of these liaisons than those who have not. Realization of variable

liaisons, on the other hand, is related neither to task nor to proficiency group, suggesting that these speakers, whether at an intermediate or an advanced level, with or without study abroad experience, do not fully acquire the stylistic dimension of this type of liaison. Finally, we find a very low level of pronunciation of consonants in contexts identified as potential sites for erratic (forbidden) liaisons. Almost all of these involved the consonant [n] in the reading task; occurrences of erratic liaisons in spontaneous speech were negligible.

In our corpus, 7.2% of liaisons were realized without enchaînement, with non-enchaînement occurring primarily with erratic and variable liaisons, and less frequently with categorical liaisons. The overall proportion of non-enchaînement is consistent with results of other studies of Canadian Anglophones: Mastromonaco (1999: 213), who noted a 93% rate of enchaînement of liaison consonants, and Thomas (2004: 368), who observed that 8.5% of liaisons in his corpus were pronounced without enchaînement. Our data further showed that non-enchaînement was more frequent in reading aloud than in spontaneous speech, and among intermediate learners in comparison to advanced learners. This result, combined with the fact that non-enchaînement is favoured in reading aloud and disfavoured in spontaneous speech, suggests that we are dealing, to a large extent, with an effect of the written form. It also suggests that these speakers may, as they advance in their learning, acquire this dimension of liaison that is linked to the predominantly open syllable structure of French, a structure that differs from that of their L1. Data from Anglophone learners at lower levels of overall French proficiency would be needed to confirm this interpretation.

Errors involving substitution of non-target consonants occur in only 3.3% of liaisons in the corpus, mostly in variable and erratic liaison types, and rarely with categorical liaisons. Moreover, they occur primarily in the reading-aloud task, appearing in less than 1% of liaisons in spontaneous speech. In our corpus, there is no significant difference among proficiency groups as regards the frequency of consonant substitution errors, which can be said to be random occurrences, primarily an artefact of oral performance of a written text.

A number of our results (realization of categorical liaison, liaison without enchaînement, consonant substitution errors) show a fundamental difference between how Anglophone L2 speakers realized French liaisons in the reading-aloud exercise as opposed to spontaneous speech. Our learners, without difference as to overall proficiency level, did not show style shifting to a higher rate of variable liaison realization when performing the reading task. They clearly have not mastered the conventions of this genre, although they probably could with explicit training in it, as De Moras' (2011) study suggests. The results for the spontaneous speech tasks should, for this reason, be considered to be more representative of these L2 speakers' competence with

liaison than those for the reading task. And those results suggest that these intermediate and advanced learners have mastered the core of liaison, approaching the L1 target in their rate of realization of categorical (obligatory) liaisons, while making a negligible number of substitution errors, and applying the expected enchaînement about 95% of the time. The results also suggest that rate of categorical liaison increases with immersion experiences and that non-enchaînement diminishes at higher levels of French language study.

What are the implications of these findings for theoretical discussions on the nature of L2 liaison acquisition? As noted in the literature review, Barreca & Floquet (2015) propose a typology of liaison realizations that could serve as a means of evaluating, in light of corpus data, Wauquier's (2009) hypothesis that L2 acquisition of liaison is based on a case-by-case treatment of liaison using surface orthographic representation, as opposed to Harnois-Delpiano et al.'s (2012) hypothesis that L2 learners develop phonological generalizations. Our results show examples of some elements of Barreca & Floquet's typology: a) performance errors such as 'grand [d] honneur' reflecting spelling influence, and liaison without enchaînement, possibly under the influence of L1 syllable structure; b) phonological generalizations in the form of (infrequent) erratic liaisons ('en haut'); c) liaison consonant substitution errors ('jeux [d] olympiques'). It should be emphasized, however, that these forms are infrequent in our corpus, and that we don't find certain kinds of generalization errors that Barreca & Floquet observe among Italian L1 speakers, such as insertion of an unexpected liaison consonant before a consonant-initial word ('les [z] garçons') or a vowel-initial word ('quatre [z] enfants'). In short, we find scant data in our results to support the view that Anglophone speakers at this level make errors that reflect phonological generalizations, in addition to, or instead of, using lexical strategies in their acquisition of liaison. We would likely need to examine data from learners at earlier levels of acquisition to find more robust evidence of such generalizations.

6. Conclusion

Our results suggest that these Canadian Anglophone learners at intermediate and advanced levels have succeeded in acquiring the main elements of French liaison, although they have not fully attained a native level of realization of categorical liaisons, nor have they mastered style shifting with variable liaisons. They appear to progress in acquiring enchaînement with more years of French study, while erratic liaisons and liaison consonant substitution errors occur infrequently and sporadically in their French, especially in spontaneous speech. It should be borne in mind that these results come from a population of Anglophones acquiring French in a milieu where exposure to the language is readily available. Future studies applying the IPFC protocol to learners of French in other English-speaking countries will give a fuller picture of how

Anglophones acquire liaison. This research, combined with work on other L1 populations in the *Projet IPFC* in this volume and elsewhere, will contribute to a rich source of data that will allow us to expand considerably our understanding of how liaison is acquired in French as a second or foreign language.

BIBLIOGRAPHY

- Ameringen, A. van, & Cedergren, H. J. (1981). Observations sur la liaison en français de Montréal. In D. Sankoff & H. J. Cedergren (eds.), *Variation Omnibus* (pp. 141-149). Edmonton: Linguistic Research.
- Barreca, G. & Christodoulides, D. (2015). Analyse fréquentielle dans le corpus PFC. *Séminaire "Liaison" MoDyCo*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, March, 2015.
- Barreca, G. & Floquet, O. (2015). L'acquisition de la liaison chez des apprenants italophones: le corpus IPFC-italien (Rome). *Séminaire "Liaison" MoDyCo*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, April, 2015.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2015). *Praat: doing phonetics by computer*. <http://praat.org>.
- Côté, M.-H. (2005). Statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 150, 66-78.
- Côté, M.-H. (2011). French liaison. In M. van Oostendorp, C. Ewen, E. Hume & K. Rice (eds). *The Blackwell companion to phonology* (pp 2685-2710). Malden: Wiley-Blackwell.
- Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Quebec): Extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (eds.), *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents* (pp. 235-274). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Council of Europe (2002), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Guide for Users*. Strasbourg: Council of Europe.
- Delattre, P. (1947). La liaison en français, tendances et classification. *The French Review*, 22, 2, 148-157.
- De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: Le rôle de la fréquence*. Ph.D. Thesis, University of Western Ontario.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B., & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui. *Langue Française*, 169, 103-135.
- Durand, J., & Lyche, C. (2008). French Liaison in the Light of Corpus Data. *Journal of French Language Studies*, 18, 1, 33-66.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.
- Eychenne, J. (2014) *Dolmen*. Version 1.3. <http://julieneychenne.info/dolmen/>.
- Hannahs, S. J. (2007). French phonology and L2 acquisition. In D. Ayoun (ed.), *French Applied Linguistics* (pp. 50-74). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. *SHS Web of Conferences*, 1, 1575-1589.
- Howard, M. (2015). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et milieu naturel. *Corela*, HS-1, 2-14.
- Laks, B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, 158, 101-126.

- Lyche, C. (2010). Le français de référence: éléments de synthèse. In S. Detey, J. Durand, B. Laks, C. Lyche (eds.), *Les varieties de français parlé dans l'espace francophone* (pp. 143-165). Paris: Ophrys.
- Mallet, G.-M. (2007). *La liaison en français: descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Doctoral dissertation. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense.
- Mastromonaco, S. (1999). *Liaison in French as a second language*. Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Mougeon, R. & Beniak, E. (1991). *Linguistic consequences of language contact and restriction: the case of French in Ontario, Canada*. Oxford: Oxford University Press.
- Murano, M. & Paternostro, R. (2012). PFC-italien (Milan): la liaison dans un corpus d'apprenants italophones. *Journées IPFC 2012*. Paris, December 2012.
- Racine, I., & Detey, S. (2012). Description de la liaison en français L2: proposition de codage pour les données IPFC. *Journées IPFC 2012*. Paris, December 2012.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du Français Contemporain" (IPFC). In A. Kamber, & C. Skupien Dekens (eds.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Sankoff, D., Tagliamonte, S.A., & Smith, E. (2012.) *Goldvarb Lion: A multivariate analysis application for Macintosh*.
- Schane, S.A. (1968). *French Phonology and Morphology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Statistics Canada (2012). *Language Highlight Tables*. 2011 Census. Statistics Canada Catalogue no. 98-314-XWE2011002. Ottawa, released October 24, 2012.
- Tennant, J. (2012). Laurentian French Phonology in a Majority Setting Outside Québec: Observations from the PFC Hearst Ontario Study. In R. Gess, C. Lyche, C & T. Meisenburg (eds.), *Phonological Variation in French: Illustrations from Three Continents* (pp. 313-339). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Tennant, J. (in press). Les anglophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi, J. Eychemme (eds.), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.
- Tennant, J., Shapiro, J. & Taylor, N. (2010). IPFC Anglophones canadiens: protocole et contexte. *Journées IPFC 2010*. Paris, December, 2010.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement: des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. *Canadian Modern Language Review*, 54, 4, 543-552.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère AILE*, 17, 1-15.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42, 4, 365-382.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère AILE*, 1, 93-130.
- Wauquier, S., & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers A review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction and Acquisition*, 4, 2, 160-188.

Analyse de la liaison dans le discours non spontané des apprenants hellénophones chypriotes de niveau intermédiaire/avancé

Freiderikos VALETOPOULOS

Université de Poitiers, FoReLL (EA 3816)

UFR Lettres et Langues,

Zone A3, Bât. A, 1 rue Raymond Cantel, TSA 11102, 86073 Poitiers Cedex 9, France

fvaletop@univ-poitiers.fr

The aim of this paper is to analyse the *liaison* phenomenon in a no-spontaneous task. The target audience is Greek-Cypriot learners in the French studies program of the University of Cyprus. Two different groups, 7 in 1st year of studies and 17 in 4th year of studies, have been recorded reading the same text. Our study is based on two hypotheses: 1. all students realising obligatory *liaisons* and, 2. the 4th year students realising the same *liaisons* as native speakers.

Keywords

consonant linking, French as foreign language, Greek-Cypriot speaking learners, learners in University context, intermediate/advanced learners.

1. Introduction¹

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'étudier la réalisation des liaisons en français dans un corpus d'apprenants hellénophones, qui a été constitué dans le cadre du projet "Interphonologie du Français Contemporain" (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; voir également Racine & Detey, ce volume; dorénavant IPFC). Nous nous limiterons à l'analyse du discours non spontané de 24 apprenants² et nous étudierons certains paramètres comme: le taux de réalisation global de la liaison, le nombre de liaisons enchaînées et non enchaînées, le type de liaison (catégorique, variable ou erratique), le nombre de syllabes du mot liaisonnant, ainsi que le contexte syntaxique de la liaison.

Notre étude se fondera sur l'analyse de deux groupes d'apprenants hellénophones d'origine chypriote: les étudiants du département d'études françaises et de langues vivantes de l'Université de Chypre, inscrits en première et en quatrième année d'études. Nous devons préciser que nous étudions les deux groupes sans adopter une approche contrastive pour deux raisons. D'abord à cause du nombre inégal d'étudiants (sept en première année contre dix-sept en quatrième année). La deuxième raison concerne le

¹ Nous remercions les deux relecteurs anonymes qui, par leurs commentaires et suggestions, ont contribué à améliorer la version finale de cet article.

² Le corpus a été transcrit et annoté avec le financement du Fonds national suisse de la recherche scientifique (132144/1). Nous remercions tout particulièrement Isabelle Racine pour son soutien.

niveau de compétence en français des étudiants qui peut varier tant au moment de leur entrée en première année qu'au moment de leur sortie en quatrième année (voir section 3.3).

2. La liaison

Avant de passer à la présentation des données, nous souhaitons nous tourner vers la littérature relevant de la liaison et nous concentrer sur les travaux qui portent sur les apprenants de français langue étrangère. Notre présentation ne peut pas être exhaustive tant la problématique est complexe. Ceci dit, nous n'excluons pas de nous servir de différentes recherches qui sauraient nous aider dans l'exploitation de nos propres résultats.

2.1 Quelques généralités sur la liaison

Il serait inutile de revenir de manière détaillée sur les différentes analyses du phénomène de liaison qui occupe les linguistes francophones depuis plusieurs décennies (voir un rappel des différentes théories chez Chevrot, Chabanal & Dugua 2007; Chevrot, Dugua & Fayol 2008; Mallet 2008; Wauquier 2009; Durand, Laks, Calderone & Tchobanov 2011). Dans le cadre de cet article, nous souhaitons présenter très brièvement les éléments qui nous permettent de mieux comprendre les données recueillies ainsi que les paramètres d'analyse que nous proposons par la suite.

Nous pouvons commencer par la classification normative proposée par Delattre (1947) qui, dans une perspective pédagogique, tente dans deux tableaux, l'un détaillé et l'autre simplifié, de décrire tous les contextes potentiels de liaisons en français:

	OBLIGATOIRES	FACULTATIVES	INTERDITES
NOM	Déterminatif + Nom: <i>vos enfants</i> Pronom: <i>deux autres</i> Adjectif: <i>un ancien ami</i>	Nom pluriel + <i>des soldats anglais</i> <i>ses plans ont réussi</i>	Nom singulier + <i>un soldat anglais</i> <i>son plan a réussi</i>
VERBE	Pronom personnel + verbe <i>ils ont compris</i> <i>nous en avons</i> Verbe + pronom personnel <i>ont-ils compris</i> <i>allons-y</i>	Verbe + <i>je vais essayer</i> <i>j'avais entendu dire</i> <i>vous êtes invité</i> <i>il commençait à lire</i>	
INVARIABLES	Invariables monosyllabiques + <i>en une journée</i> <i>très intéressant</i>	Invariables polysyllabiques + <i>pendant un jour</i> <i>toujours utile</i>	et + <i>et on l'a fait</i>

	OBLIGATOIRES	FACULTATIVES	INTERDITES
SPECIALES	Formes figées <i>comment allez-vous</i> <i>les Etats-Unis</i> <i>accent aigu</i> <i>tout à coup</i> <i>de temps en temps</i>		h aspiré <i>des héros</i> <i>en haut</i> + <i>un, huit, onze</i> et dérivés <i>la cent huitième</i> <i>en onze jours</i>

Tableau 1: Tableau simplifié de la classification des liaisons (Delattre 1947: 152).

Cette classification a été revue à la lumière des corpus oraux (cf. également Racine & Detey ce volume). Ainsi, si la liste des liaisons interdites n'a pas été remise en question, comme le souligne Mallet (2008: 70), pour autant les autres listes ont été modifiées et certains contextes ont dû rejoindre les autres listes. Ainsi, à titre d'exemple, le contexte *adjectif + nom* semble être bien plus variable (Durand & Lyche 2008), tout comme le contexte *noms pluriels + verbe* qui, d'après les mêmes auteurs, devrait se ranger sous les liaisons interdites. Durand & Lyche (2008) proposent finalement les quatre contextes suivants pour les liaisons catégoriques: *déterminant + nom*, *proclitique + verbe*, *verbe + enclitique*, dans les *mots composés et locutions*.

Les différentes règles présentées ci-dessus correspondent en partie à ce qu'on peut trouver également dans le manuel dont les apprenants se servent dans le cours de phonétique, *Les 500 exercices de phonétique* (Abry & Chalaron 2011). Dans le cadre de ce manuel, les apprenants ont l'occasion de s'exercer sur la liaison et l'enchaînement (ibid. 23-28), et d'observer les contextes suivants:

- a) Contextes de liaison obligatoire: les pronoms personnels en position sujet et le verbe qui les suit; le déterminant suivi d'un nom; l'adjectif et le nom qui le suit; les pronoms personnels (*les, nous, vous*) en position de complément et le verbe qui les suit; *un, deux, trois* et le nom qui suit; les prépositions *sous, chez, sans, dans* et le groupe nominal qui suit; la préposition *en* et la voyelle qui suit.
- b) Contextes de liaisons interdites: entre *et* et la voyelle qui suit; après les mots interrogatifs *quand?, comment?, combien?*, sauf pour *quand est-ce que?* et *comment allez-vous?*

La plupart de ces contextes se retrouvent dans le texte prévu par le protocole du projet IPFC, comme nous le verrons plus bas.

2.2 Les apprenants allophones face à la liaison

En ce qui concerne les travaux sur le FLE, Thomas (2002) propose une recherche empirique portant sur les progrès linguistiques accomplis en français langue seconde par deux groupes d'étudiants avancés ayant passé

leur troisième année universitaire soit en France (groupe expérimental) soit dans le sud de l'Ontario (groupe témoin). Il arrive à la conclusion, pour ce qui concerne les liaisons obligatoires, que les apprenants ayant vécu en France *"se rapprochent de l'idéal à atteindre beaucoup plus vite que leurs camarades restés au Canada pendant la même période, ce qui résulte vraisemblablement de l'intensité de leurs contacts avec la population francophone"* (§40). Howard (2005) analyse des données provenant d'apprenants irlandais. Ces apprenants d'un niveau universitaire ont suivi entre cinq et six ans de cours de français au lycée et deux ou trois ans à l'Université. D'après ses analyses, les apprenants réalisent 82,2% des liaisons obligatoires et 8,2% des liaisons facultatives. Mais ce qui semble intéressant dans son travail est l'analyse syntaxique des liaisons catégoriques. D'après celle-ci, la liaison est réalisée de manière constante dans les contextes *déterminant + nom*, *pronom en position sujet + verbe*, et les prépositions monosyllabiques, alors que dans les autres contextes la liaison peut être complètement absente, comme dans le cas des *adjectifs + nom* et des pronoms en position de complément d'objet. Il souligne l'importante absence de liaisons dans les contextes de liaisons facultatives.

Mastromonaco (1999), qui analyse des productions guidées et non guidées, note que les apprenants font peu d'erreurs mais que les erreurs sont très différentes de celles commises par les francophones. Ainsi, elle obtient 94% de liaisons dans un contexte obligatoire, avec des variations dues aux différents types de productions orales. En revanche, les apprenants n'ont réalisé que 14% de liaisons variables, surtout dans des contextes qui impliquaient les verbes *être* et *devoir*, la conjonction *quand* ainsi que la négation *pas*. Notons que la réalisation de liaisons interdites ne dépassait pas 4%.

Plus récemment, Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot (2012) ont étudié 16 étudiants coréens, *"tous inscrits dans la même université coréenne, dans la même année universitaire du même cursus de langue et littérature françaises"* (ibid. 1581). Ces étudiants ont été enregistrés sur trois périodes espacées de six mois. Ils ont réalisé une tâche de production non spontanée et une tâche de jugement. Les résultats ont été comparés avec ceux d'enfants francophones natifs. Pour ce qui concerne la première tâche, ils ont observé chez les apprenants FLE une progression régulière et significative de la réalisation des liaisons obligatoires (52,7% et 70% entre la première et la troisième production) alors que pour les liaisons facultatives, la progression se situe entre la deuxième et la troisième production (21,8% contre 31,3%). Cette même progression peut être observée chez les enfants natifs (82,7% pour les liaisons obligatoires et 33,2% pour les liaisons facultatives). Les données expérimentales ont révélé un type d'erreur spécifique aux apprenants FLE: *"l'insertion de la consonne de ce qui pourrait être soit la forme du féminin de l'adjectif, soit sa prononciation orthographique"* (ibid. 1585). Les différents

résultats amènent les auteurs à considérer que la compétence phonologique des apprenants de FLE se forme à l'aide des influences de l'écrit, de l'input oral et de l'enseignement explicite.

Une première analyse d'une partie du corpus hellénophone collecté dans le cadre du projet IPFC a été proposée par Osorio Álvarez (2013), dans le cadre de son mémoire de master, qui lui a permis d'étudier une dizaine de participants. Ce public a été examiné de façon contrastive avec le public hispanophone. Elle a analysé les paramètres suivants: le taux de réalisation de liaison, l'enchaînement, la consonne de liaison, et enfin le type de liaison (catégorique, variable ou erratique). D'après ses analyses, les hispanophones et les hellénophones chypriotes, participant au protocole IPFC (voir section 3.1), ont réalisé un nombre similaire de liaisons: respectivement 48,2% et 47,9%. En ce qui concerne la consonne de liaison, elle observe que 96% des apprenants hellénophones ont réalisé la consonne cible de façon conforme (66%) ou quasi-conforme (30%) alors que le 91% des hispanophones a réalisé une liaison à 52% conforme et à 39% quasi-conforme. Les liaisons non conformes ont atteint 8% pour les hispanophones contre 3,5% chez les hellénophones. Pour ce qui concerne l'enchaînement, Osorio Álvarez (2013: 18) a observé que seuls 8% des apprenants hispanophones réalisent une liaison sans enchaînement contre 13% pour les apprenants hellénophones chypriotes.

A partir de ces différents constats, nous avons émis les hypothèses suivantes:

- a) Les apprenants hellénophones chypriotes, des deux groupes confondus, réaliseraient toutes les liaisons catégoriques attendues et, à un moindre degré, les liaisons variables. Cette hypothèse se fonde sur les résultats des autres travaux concernant les liaisons catégoriques.
- b) Les apprenants hellénophones chypriotes pourraient obtenir des résultats variés en fonction de leur exposition à la langue étrangère (*input*). Cela permettra de corroborer les résultats des travaux qui mentionnent une progression des apprenants au fur et à mesure de leur formation.

3. L'expérimentation

Dans cette section, nous nous proposons de présenter le protocole d'enquête du projet IPFC, dans le cadre duquel s'est réalisés notre expérimentation, ainsi que les outils d'analyse utilisés. Enfin, nous nous arrêterons brièvement sur les caractéristiques des apprenants qui ont participé à l'expérimentation.

3.1 Le protocole d'enquête IPFC

Comme spécifié dans Racine & Detey (ce volume), le protocole IPFC comprend six tâches; 1) répétition d'une liste spécifique de mots (lue par un locuteur francophone natif); 2) lecture de la liste de mots PFC; 3) lecture de la liste spécifique; 4) lecture du texte PFC; 5) entretien avec un locuteur natif; 6)

interaction semi-contrainte entre deux apprenants. Les étudiants hellénophones ont passé l'expérimentation dans un bureau, seuls devant l'ordinateur et munis d'un casque. Dans la suite de cet article, nous nous focaliserons sur la lecture à voix haute du texte PFC, intitulé *Le Premier Ministre ira-t-il à Beaulieu?*.

3.2 Outil d'analyse

Afin d'analyser le corpus, nous nous sommes servi du logiciel *Dolmen*, développé par J. Eychenne (Eychenne & Paternostro à paraître; Paternostro, Eychenne, Racine & Detey 2014)³. Les productions orales ont été transcrites selon l'orthographe standard, à l'aide de conventions spécifiquement adaptées à la L2 (cf. Racine, Zay, Detey & Kawaguchi 2011) et annotées dans le fichier TextGrid, sous *Praat* (Boersma & Weenink 2012). Le codage a suivi les paramètres proposés par Racine & Detey (2014) et présentés en détail dans Racine & Detey (ce volume). Plus précisément, on peut interroger le corpus par rapport aux éléments suivants:

- a) la consonne cible;
- b) la catégorie du mot liaisonnant;
- c) la catégorie du mot suivant la liaison;
- d) le nombre de syllabes du mot liaisonnant ainsi que la nature (orale ou nasale) de la voyelle précédant la liaison en [n];
- e) la réalisation de la liaison;
- f) le type de consonne réalisée lors de la liaison;
- g) la présence d'une pause, d'une hésitation ou d'un coup de glotte.

Ainsi, à titre d'exemple, nous pouvons obtenir l'annotation suivante:

"le village de Beaulieu est30_AUX_PRP_100_11_1_0 en
grand30_ADJ_NOM_100_11_3_0 émoi le Premier Ministre a
en20_EXF_EXF_1VN_11_1_0 effet décidé de faire d'étape dans cette commune au
cours de sa tournée de la région20_NOM_PRP_2VN_00_0_0"

Le texte contient 37 sites potentiels de liaison par apprenant (cf. Annexe de Racine & Detey ce volume). Ainsi, avons-nous obtenu 870 sites annotés, 249 pour les apprenants de première année et 621 pour les apprenants de quatrième année. Nous avons exclu de notre étude la production d'un sujet car le texte n'a été lu que partiellement.

3.3 Le public étudié: les apprenants chypriotes

Notre étude se fonde sur une analyse qualitative et quantitative du corpus IPFC-grec chypriote. Ce corpus contient à présent les productions orales, guidées et non guidées, d'apprenants chypriotes de niveau intermédiaire à

³ Voir également: <http://www.julieneychenne.info/dolmen/>.

avancé (voir, pour information, les critères de Bartning 1997). Les apprenants chypriotes hellénophones font leurs études au département d'études françaises et de langues vivantes de l'Université de Chypre. Ils suivent des cours de linguistique, de littérature et de civilisation françaises, dix-huit heures au total par semaine sur treize semaines par semestre, sur huit semestres. Lors de leurs études, ils ont tous eu l'occasion de suivre un cours théorique de phonétique française et un cours de phonétique corrective en laboratoire de langue. Ainsi, ils sont tous, au moins d'un point de vue théorique, familiarisés avec le phénomène de la liaison et connaissent explicitement les différents contextes de liaisons catégoriques, variables ou erratiques. Les apprenants ont tous suivis des cours de français durant les trois premières ou les trois dernières années du secondaire, qui dure six ans, avant l'entrée à l'Université. Certains ont suivi des cours de français supplémentaires à titre privé⁴. Leur niveau en français lors de l'expérimentation correspondait à B2-C1 du CECRL (*Cadre Européen de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe 2001). Tous les apprenants maîtrisent également l'anglais, qui est la première langue étrangère apprise.

Nous devons souligner que notre public n'est pas équilibré en ce qui concerne le nombre d'hommes et de femmes. Mais, d'un point de vue linguistique, nous pouvons rappeler ce qui a été mis en avant par Durand et al. (2011: 128) sur la base du corpus PFC (Durand, Laks & Lyche 2009):

"Toutes nos interrogations globales sur les liaisons, à ce jour, ne laissent apparaître aucune différence statistiquement significative entre les taux de liaisons réalisées par les hommes et les femmes".

Cela nous permet en réalité de remédier à un autre problème de nature pragmatique: le nombre d'étudiants dans le département ne nous permet pas d'obtenir l'équilibre souhaité; le nombre d'hommes dans les deux promotions ne dépassait pas 10% des inscrits au moment de l'expérimentation.

4. Les résultats obtenus

Dans le cadre de cette section, nous nous proposons de présenter les résultats de notre enquête selon différents paramètres, afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Nous nous concentrerons sur le taux de réalisation de la liaison et le type de liaison (catégorique, variable ou erratique) ce qui nous permettra de nous interroger par la suite sur les différents paramètres qui pourraient avoir un impact sur ce taux de réalisation comme le nombre de syllabes du mot liaisonnant, la consonne cible et le contexte syntaxique. Nous terminerons notre présentation par une discussion générale.

⁴ L'analyse des questionnaires remplis par les apprenants nous montre que les séjours réalisés dans un pays francophone ne sont pas comparables: durées très différentes, objectifs variés (stages d'été, séjours ERASMUS). De ce fait, nous ne prendrons pas en compte le critère du séjour dans le cadre de cet article.

4.1 Le taux de réalisation global de la liaison dans le texte lu

D'un point de vue global, nous pouvons constater que sur un total de 870 sites codés, toutes catégories confondues, catégoriques, variables et erratiques, les apprenants réalisent 424 liaisons soit 48,74%, contre 446 absences, soit 51,26%. Plus précisément, si l'on prend en compte l'année d'études des apprenants, nous pouvons obtenir le tableau suivant:

	Absence de liaison		Liaison		Sites potentiels de liaison
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre total
Ensemble	446	51,26	424	48,74	870
1^{ère} année	130	52,21	119	47,79	249
4^e année	316	50,89	305	49,11	621

Tableau 2: Taux de réalisation global de la liaison dans le texte lu

Sans pour autant vouloir faire une analyse contrastive, force est de constater que les deux groupes d'apprenants obtiennent des résultats identiques avec une légère augmentation du nombre global de liaisons, toutes catégories confondues, pour les apprenants en quatrième année, la différence n'étant pas significative. Si l'on compare ces résultats avec ceux proposés par Racine, Paternostro, Falbo, Janot & Murano (2014), on constate que les hellénophones se rapprochent légèrement du taux de réalisation global de la liaison chez les autres apprenants: 47,93% pour les japonophones avec séjour dans un milieu francophone et 46,13% pour les apprenants italophones de Trieste. Par contre, ces derniers obtiennent, d'après la même étude, des résultats inférieurs à ceux des hispanophones résidant à Genève (59,09%) ou des natifs⁵ (56%).

Il est clair que ces résultats doivent être interrogés au regard de deux facteurs *absence de liaison* vs *liaison* car ils correspondent à des situations très diverses: ces résultats incluent des liaisons réalisées mais qui seraient *interdites* d'après les approches prescriptives. Par exemple *sa tournée de la région_en fin d'année*, ainsi que des liaisons non réalisées dans des contextes qui sont traditionnellement décrits comme *obligatoires*, par ex. *les_opposants de tous les bords manifestent leur colère*. Nous nous proposons ainsi de présenter une analyse plus détaillée en tenant compte du type de liaison.

⁵ Calculé sur la base des productions de dix participants suisses romands, comparables en termes d'âge et de répartition homme-femme aux groupes d'apprenants hispanophones, italophones et japonophones étudiés (voir Racine ce volume pour des détails concernant ces participants natifs).

Si l'on se fonde sur les travaux de Delattre (1947, 1951, 1955, 1956, 1966)⁶, nous pouvons obtenir les résultats suivants, dont le pourcentage a été calculé par rapport aux sites codés:

	Taux de réalisation (avec ou sans enchaînement)					
	1 ^{ère} année			4 ^e année		
Liaisons	Réalisées		Codées	Réalisées		Codées
	Nombre	%	Nombre	Nombre	%	Nombre
Catégoriques	91	80,53	113	248	86,71	286
Variables	20	19,80	101	46	18,25	252
Erratiques	8	22,86	35	11	13,25	83

Tableau 3: Taux de réalisation par type de liaison.

Si l'on filtre ces résultats en prenant en compte les quatre contextes de liaisons listés comme catégoriques par Durand & Lyche (2008), on obtient de meilleurs résultats de réalisation dans le cas des liaisons catégoriques:

	Taux de réalisation (avec ou sans enchaînement)					
	1 ^{ère} année			4 ^e année		
	Réalisées		Codées	Réalisées		Codées
	Nombre	%	Nombre	Nombre	%	Nombre
Catégoriques	71	82,56	86	195	89,45	218
Variables	40	33,06	121	99	32,67	303
Erratiques	8	19,05	42	11	11,00	100

Tableau 4: Taux de réalisation par type de liaison.

Ainsi, nous pouvons nous interroger sur les liaisons catégoriques non réalisées. En réalité, nous constatons que le problème se situe dans le cas du syntagme figé *Jeux Olympiques*: un seul apprenant de la première année et trois apprenants de la quatrième année, sur un total de 23 codages, ont réalisé la liaison; une absence marquée par ailleurs par l'absence de pause,

⁶ Voir Mallet (2008: 319) ainsi que le site du projet PFC, <http://www.projet-pfc.net/le-francais-explique/la-liaison/types-de-liaisons.html>. Par rapport à la liste de Mallet (2008), deux autres suites erratiques ont été également codées: "Un jeune membre de l'opposition_aurait déclaré" et "au cours de sa tournée de la région_en fin d'année" (voir également Racine & Detey ce volume, pour des précisions à ce sujet).

d'hésitation. Cela peut être dû à une mauvaise analyse du syntagme qui n'a pas été considéré comme un mot figé par les apprenants; ce type de structures ne semble pas être enseigné dans le cadre du manuel utilisé. Il faut souligner enfin que les neuf absences de liaisons restantes dans des contextes catégoriques ont été réalisées par les trois mêmes apprenants de première année. Enfin, une absence est due à une mauvaise lecture du texte: la séquence *tout est fait* a été réalisée [tus#tus#ɛfɛ] au lieu de [tutɛfɛ]. En ce qui concerne les apprenants de quatrième année, nous constatons que trois omissions sur six sont commises par le même apprenant. Les autres sont réalisées par six apprenants différents, ce qui nous permet de dire qu'il s'agit éventuellement d'omissions ponctuelles qui ne sont pas dues à une mauvaise maîtrise des règles de liaison, mais probablement à la tâche à réaliser⁷.

4.2 La consonne cible

Un autre résultat qui nous paraît important concerne la nature de la consonne liaisonnante. Les consonnes cibles susceptibles d'être réalisées sont les suivantes: /z, n, t, ʁ, p, g/. Parmi ces consonnes, nous obtenons à partir de notre corpus les occurrences suivantes, réalisées conformément à la cible: /n/: 151 (65,09%) > /z/: 166 (46,37%) > /t/: 69 (29,36%)⁸. Ces résultats nous rappellent ceux proposés par Malécot (1975, cité par Durand et al. 2011: 124) mais vont à l'encontre de plusieurs autres propositions comme celles de Pagliano & Laks (2005), Durand & Lyche (2008) et Mallet (2008) qui proposent pour les natifs la classification suivante: /z/ > /n/ > /t/.

Il faut souligner que notre liste est valable pour toutes les liaisons potentielles. Si l'on se concentre sur les liaisons catégoriques, nous pouvons obtenir approximativement la même classification mais avec des résultats sensiblement différents toujours par rapport à la consonne cible conformément réalisée: /n/: 118 (83,69%) > /z/: 113 (80,71%) > /t/: 15 (65,22%). La différence entre /n/ et /z/ n'est pas statistiquement significative. Cette classification devient d'autant plus intéressante lorsque l'on examine de plus près les différentes productions des apprenants par niveau. Ainsi, on note que les étudiants en première année réalisent presque le même taux de liaisons conformes à la cible pour les consonnes /n/ et /z/ (31 vs 30 occurrences soit 75,61% vs 76,92%) et un taux plus faible pour la consonne /t/ (4 occurrences soit 57,14%), tout comme les apprenants en quatrième année: /n/ et /z/ (87 vs 83 occurrences soit 87% vs 82,18%) contre 11 occurrences (64,7%) pour la consonne /t/.

⁷ Il serait nécessaire d'analyser également les productions spontanées de ces apprenants pour conforter notre supposition (voir également Racine ce volume concernant la différence inter-tâches).

⁸ La différence est statistiquement significative: $p < .001$ pour /n/ vs /z/ et $p < .001$ pour /z/ vs /t/.

Si l'on se tourne maintenant vers les liaisons variables, nous avons sans surprise les trois consonnes susceptibles d'apparaître /z t ʁ/ mais dont /z t/ sont finalement réalisées conformément à la cible, la consonne /ʁ/ n'étant jamais réalisée. Ainsi, on obtient les résultats suivants: /t/: 71 (37,37%) > /z/: 43 (22,63%). La différence qui semble exister entre les deux sons consonantiques est due aux réalisations notées dans les deux exemples *grand honneur* et *grand émoi* présents dans le texte, qui sont enseignés comme étant des liaisons catégoriques. Il est clair que nos résultats ne corroborent pas ceux obtenus pour les locuteurs natifs et présentés par Durand et al. (2011: 124).

Nous souhaitons nous focaliser à présent sur les liaisons réalisées avec une consonne inattendue. Ce type de liaison ne représente que 5,76% (19 occurrences sur 320) des liaisons réalisées chez les apprenants de quatrième année, mais elle correspond à 11,3% chez les apprenants de première année (13 occurrences sur 115). Ce type de réalisations apparaît chez les apprenants des deux groupes dans les mêmes contextes: *ce grand [n]émoi / [n]honneur* (16 occurrences), *comment [n]en plus* (3 occurrences), *vraiment [n]une étape* (5 occurrences), *qui ont [n]eu tendance* (3 occurrences). Tous ces contextes impliquent donc la réalisation d'une liaison en [n]. Seul le contexte *circuits inhabituels* (5 occurrences) implique une réalisation différente, en [t]. Il importe de souligner que nous avons noté une seule réalisation en [d] pour *grand*. Si l'on se concentre séparément sur les réalisations dans chaque groupe, nous observons que la réalisation inattendue qui persiste chez les apprenants de quatrième année est celle de [n] dans l'adjectif *grand*, ce qui pourrait éventuellement soutenir l'hypothèse que les apprenants ne savent pas gérer la liaison dans le contexte *adjectif + nom* quand celle-ci n'est pas facilitée par la graphie.

4.3 Les catégories grammaticales et les liaisons variables

Si l'on se focalise uniquement sur les liaisons variables telles qu'elles ont pu être définies par Durand & Lyche (2008), nous constatons que l'on obtient un taux de réalisation relativement élevé par rapport à celui obtenu pour les dix natifs du groupe témoin de Racine & Detey (2014) et qui est de 19,29%. Ainsi, les apprenants de première année réalisent 26,89% de liaisons variables avec enchaînement et les apprenants de quatrième année en réalisent 27,06%.

Tournons-nous à présent vers une analyse qualitative de la liste des liaisons en nous fondant sur les catégories grammaticales. Nous constatons que les liaisons variables qui sont les moins réalisées sont celles qui concernent les suites: *nom + adjectif*, à l'exception de *circuits habituels*, *nom + préposition*, les adverbes polysyllabiques comme *toujours* et *vraiment*, ainsi que les

*infinitifs*⁹ + *préposition/déterminant*. Par contre, la liaison dans le cas de *grand émoi* a été réalisée par 15 apprenants, dont cinq ont réalisé une liaison non enchaînée, contrairement au syntagme *grand honneur*, qui a été produit avec liaison par 16 apprenants, dont une seule réalisation de liaison non enchaînée.

Enfin, nous pouvons noter également qu'une grande majorité des apprenants (entre 18 et 20 apprenants, soit entre 75% et 85%) réalisent une liaison dans les suites suivantes: *très_inquiet* (ADV + ADJ), *est_en revanche* (AUX + PRP), *grand_honneur* (ADJ + Nom), *est_en grand émoi* (AUX + PRP) et *dans_une* (préposition).

Examinons ces suites produites avec liaison. Les résultats nous montrent que seules les séquences *est_en revanche* (17 apprenants), *est_en grand émoi* (16 apprenants) et *dans_une* (16 apprenants) sont produites avec une liaison conforme à la cible. La suite *très_inquiet* a été réalisée avec une liaison conforme à la cible par 12 apprenants alors que six ont produit une consonne presque conforme à la cible. Par contre, dans les deux autres cas, *grand_émoi* et *grand_honneur*, on observe que seuls deux et trois apprenants respectivement réalisent une liaison conforme à la cible, alors que les autres réalisent une liaison en [n]¹⁰.

Ces résultats semblent conforter l'hypothèse déjà avancée par différents auteurs concernant le rapport qui existe entre la fréquence des mots et la réalisation des liaisons chez les locuteurs natifs (voir Durand & Lyche 2008; De Moras 2011):

"For *grand émoi*, *grand honneur*, we assumed that in a reading task, all 100 speakers would link the adjective to the following noun, which is not what we observe: six speakers do not make the liaison and two pronounce a [d] instead of the expected [t]. Four of the six cases concern *grand émoi*, suggesting that the lack of familiarity with the construction impacts on the absence of liaison" (Durand et Lyche 2008: 44).

Tout comme De Moras (2011: 484) qui conclut:

"*Accent aigu* et *léger ennui*, qui sont les deux séquences les moins fréquentes des liaisons obligatoires, en plus d'appartenir à des catégories moins productives que les autres, sont précisément celles dont la liaison est la moins réalisée par les francophones majoritaires."

Si l'on part des données dont on dispose, on peut également avancer l'hypothèse que les apprenants tentent de réaliser la liaison car ils connaissent la règle, apprise dans le manuel utilisé lors de leurs études. Mais finalement au moment de la réalisation, cette structure semble poser un autre type de problème, lié à la nature de la consonne de liaison, puisque les apprenants réalisent une liaison inattendue en [n].

⁹ Les liaisons non enchaînées codées correspondent à notre avis à une lecture erratique du -r final des infinitifs.

¹⁰ On note six liaisons en [n] pour *grand honneur* et cinq pour *grand émoi*. Il serait intéressant de souligner qu'on note également cinq liaisons non enchaînées pour *grand émoi* et une seule pour *grand honneur*.

4.4 Le nombre de syllabes

Nous avons souligné plus haut que, dans le cas des adverbes polysyllabiques, les apprenants semblent éviter la réalisation de la liaison. Cette remarque nous amène alors à réfléchir sur l'impact que le nombre de syllabes pourrait avoir sur la liaison.

D'après nos résultats, nous pouvons observer que les étudiants en première année ont tendance à éviter les liaisons quand celles-ci impliquent des mots polysyllabiques (79,12% d'absence), alors qu'ils semblent réaliser les liaisons enchaînées avec les mots monosyllabiques (56,41%)¹¹. Pour les mots polysyllabiques, les liaisons avec enchaînement ne dépassent pas le nombre de dix, correspondant plus ou moins à 10% des occurrences.

Quant aux étudiants de quatrième année, nous pouvons observer un taux plus élevé au niveau de la réalisation des liaisons avec enchaînement¹² pour les mots monosyllabiques, alors que dans le cas des mots polysyllabiques, on note que les deux groupes obtiennent les mêmes résultats. Ils ne réalisent que 23 liaisons avec enchaînement avec les mots polysyllabiques (9,83%) contre 253 liaisons (65,21%) avec les mots monosyllabiques.

Ces résultats ne sont pas très surprenants lorsque l'on observe le comportement des locuteurs natifs. Comme l'a souligné Mallet (2008: 268-269), la liaison des polysyllabes en contexte liaisonnant est réalisée uniquement dans 7,4% des cas, un résultat qui présente par ailleurs une forte variation selon la consonne de liaison (13,45% pour [z] et 6,09% pour [t])¹³ ou selon la classe grammaticale du mot: le taux de réalisation de la liaison avec le verbe *étaient* (11,27%) est par exemple plus élevé qu'avec le verbe *fallait* (0%).

4.5 Liaisons sans enchaînement

Contrairement à ce qui a été soutenu par Encrevé (1988), à savoir que la liaison sans enchaînement chez les hommes politiques relève de l'affectation oratoire, Thomas (2002) considère que, chez les apprenants, ce type de réalisation est dû à une hésitation devant un mot difficile. Comme il étudie un public anglophone, il considère également que cela pourrait aussi être expliqué par la syllabation de l'anglais, différente de celle du français.

Si l'on se concentre maintenant sur le nombre de liaisons enchaînées et non enchaînées, nous observons que les deux groupes ont le même

¹¹ Il faut souligner que la différence au niveau des absences selon le nombre de syllabes est statistiquement significative, soit $p < 0,001$.

¹² Tout comme pour les étudiants de première année, la différence entre les liaisons réalisées et non-réalisées est statistiquement significative, soit $p < 0,001$.

¹³ Les apprenants chypriotes hellénophones de première année réalisent 13,16% des liaisons pour [z] et 0% pour [t]. Ceux de quatrième année réalisent 17,64% des liaisons pour [z] et 0% pour [t].

comportement: ils ont une tendance à réaliser des liaisons enchaînées et obtiennent les mêmes résultats, des résultats sensiblement plus élevés que ceux proposés par Thomas (8,5%), mais proches des résultats présentés par Racine et al. (2014) pour les italophones de Milan¹⁴. Ainsi, sur un total de 292 liaisons conformes à la cible réalisées chez les apprenants de quatrième année, on ne note que 33 sans enchaînement (11,3%). Chez les apprenants de première année, on obtient le même taux de réalisation, 11,22%, ce qui représente 11 occurrences sur 98.

On peut donc se demander comment expliquer ce taux? Il est à notre avis peu probable que les apprenants aient suivi le modèle des hommes politiques français pour obtenir un effet oratoire. En prenant en compte la première hypothèse de Thomas, nous avons observé la présence de pause. D'après le codage, on remarque aussi que, dans tous les cas de non enchaînement, les apprenants ont eu tendance à marquer une pause¹⁵ ou une hésitation, avant la lecture de la suite de la phrase. L'étude plus approfondie des cas où l'on observe la présence de liaison sans enchaînement nous amène à supposer ceci: ce type de liaison concerne les contextes où la liaison n'est pas catégorique, voire erratique. Ainsi, les apprenants semblent réaliser une liaison sans enchaînement après *les Jeux Olympiques de Berlin_*, *sa tournée de la région_* ou même *membre de l'opposition_*, des contextes où ils peuvent également avoir prononcé la consonne finale du graphème représentant une voyelle nasale en finale de mot. Cela pourrait être soutenu par le fait que les apprenants semblent réaliser une liaison sans enchaînement dans le cas aussi de la suite *comme on_en a vu* (6 occurrences), qui est un contexte difficile à prononcer en raison de la présence consécutive de deux voyelles nasales.

5. Discussion générale

Dans cet article, nous avons présenté une étude de la réalisation de la liaison dans un corpus de lecture, produit par un public hellénophone chypriote. Nous avons émis deux hypothèses que l'on a tenté de vérifier à l'aide de certains paramètres. La première hypothèse concernant la réalisation des liaisons catégoriques semblent être en partie confirmée. Les apprenants réalisent en moyenne 48,74% de l'ensemble des liaisons "potentielles", catégoriques, facultatives ou erratiques. Plus précisément, en se fondant sur la classification de Durand & Lyche (2008), ils réalisent 87,5% des liaisons catégoriques (80,92% avec enchaînement et 6,58% sans enchaînement). Par contre, ils ne réalisent que 32,78% des liaisons variables (26,89% avec enchaînement et

¹⁴ Mallet (2008: 179-182) ne trouve pour les francophones natifs que 130 exemples de codages de non-enchaînement dans la base PFC, soit 0,35 % des liaisons attestées, incluant pourtant la lecture à haute voix; Durand & Lyche (2008: 48-52) parviennent aux mêmes conclusions.

¹⁵ Il serait utile à notre avis d'analyser également la durée de la pause marquée par les apprenants.

5,9% sans enchaînement). Concernant la liaison catégorique, ce taux les place assez loin des locuteurs natifs (99,17% d'après Racine et al. 2014) et de certains apprenants italophones (94,48% pour le groupe d'apprenants avancés avec séjour), mais ils se rapprochent des résultats réalisés par les japonophones (85,10% pour le groupe avec séjour).

Il importe de souligner que dans le cadre de ces liaisons réalisées, nous pouvons observer quelques tendances. Ainsi, dans le cas des liaisons variables, les apprenants chypriotes hellénophones réalisent les liaisons dans les suites préposition (*dans*) + déterminant quand la préposition est monosyllabique, auxiliaire + préposition (*est en SN*), adverbe (*très*) + adjectif. En revanche, quand les adverbes sont polysyllabiques, les apprenants ne réalisent pas la liaison (*vraiment, toujours*). Il en est de même pour les suites polysyllabiques nom + adjectif ou préposition. Ces résultats, qui rappellent ceux obtenus pour les locuteurs natifs, confortent les conclusions de De Moras (2011), qui souligne que la liaison est de moins en moins fréquente lorsque les mots et le taux de cooccurrence des mots sont plus rares. Elle note par ailleurs que plus le mot liaisonnant est court, plus la liaison est susceptible d'être réalisée.

Un autre facteur semble intervenir au niveau de la réalisation de la liaison: la consonne de liaison. D'après nos résultats, les apprenants ont tendance à réaliser les liaisons qui impliquent [n] et [z] et, dans un moindre degré, [t]. Cette tendance est également confirmée par la présence de liaisons réalisées avec une consonne non-conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot. On peut en outre observer que toutes ces réalisations impliquent la consonne [n]. Nous pourrions donc nous poser la question suivante: les liaisons en [n], conformes à la cible ou non, sont-elles de vraies liaisons ou s'agit-il plutôt de réalisations non nasales de voyelles nasales dans lesquelles la voyelle nasale est réalisée comme une voyelle orale suivie de la consonne graphique prononcée? Ce phénomène est par ailleurs renforcé lorsque la liaison est réalisée sans enchaînement. Pour répondre à cette question, une analyse parallèle des réalisations des voyelles nasales ainsi que des consonnes finales est nécessaire.

La deuxième hypothèse concernant l'impact de l'exposition des apprenants à la langue étrangère ne semble pas être confirmée. Bien que les apprenants de quatrième année aient pu avoir un *input* en français plus important en termes de volume horaire que les apprenants de première année, cette exposition ne semble pas avoir un impact très important d'après les résultats obtenus: les apprenants obtiennent des résultats quasi-identiques. Cela veut dire qu'ils ne changent pas de comportement au fur et à mesure que l'input augmente, au niveau universitaire en milieu hétéroglotte. Ce comportement nous amène à réfléchir sur la *sensibilisation* (*awareness*) des apprenants au phénomène de la liaison. Ont-ils vraiment les stratégies qui leur permettent d'observer leurs

propres productions ainsi que les productions des autres locuteurs (Valetopoulos 2012)?

Ces observations nous obligent par ailleurs à réfléchir sur les données et notre analyse. Il nous semble indispensable d'interroger ces données en intégrant une nouvelle hypothèse de travail: en dehors de l'*input* dans un contexte hétéroglotte, peut-on obtenir des résultats différents si l'on intègre la variable du séjour à l'étranger (voir par exemple Regan 1995; voir également Racine ce volume pour une analyse de la liaison prenant en compte ce paramètre)?

Une autre question que l'on doit se poser en étudiant nos données concerne la réalisation des voyelles nasales. Dans certains contextes, nous avons codés les liaisons comme étant non enchaînées. Mais il faut revoir éventuellement les productions en s'interrogeant sur l'existence d'une vraie liaison ou une réalisation non nasale de ces voyelles. Enfin, nous pensons qu'il serait utile de comparer ces données avec les réalisations obtenues lors d'une production spontanée (voir par exemple les observations de Racine et al. 2014 sur les apprenants ou celles de Durand et al. 2011 sur les natifs).

Enfin, l'analyse de ce corpus de production non spontanée a révélé un certain comportement des apprenants hellénophones chypriotes tout en générant un nouveau questionnement de notre part: quelle serait l'attitude des apprenants hellénophones grecs dans le même contexte?

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2011). *Les 500 exercices de phonétique: B1/B2*. Paris: Hachette.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9. Consulté le 15 janvier 2015. URL: <http://aile.revues.org/1316>.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2012). *Praat: doing phonetics by computer* (version 5.3.61). Consulté le 15 janvier 2015. URL: <http://www.praat.org>.
- Chevrot, J.-P., Chabanal, D. & Dugua, C. (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage: trois études de cas. *Journal of French Language Studies*, 17, 103-128.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2008). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36 (3), 557-596.
- De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: le rôle de la fréquence*. Thèse de Doctorat non publiée. University of Western Ontario, London, Ontario.
- Delattre, P. (1947). La liaison en français, tendances et classification. *The French Review*, 22 (2), 148-157.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants angloaméricains*. Vermont: Middlebury College.
- Delattre, P. (1955). Les facteurs de la liaison facultative en français. *The French Review*, 29 (1), 42-49.
- Delattre, P. (1956). La fréquence de la liaison facultative en français. *The French Review*, 30, 48-54.

- Delattre, P. (1966). *Studies in French and comparative Linguistics*. The Hague: Mouton.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui? *Langue française*, 169, 103-135.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18/1, 33-66.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.
- Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C. & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec des enfants francophones natifs. *SHS Web of Conferences*, 1, 1575-1589. Consulté le 8 août 2015. URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20120100150>.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel, *CORELA, HS-1*. Consulté le 15 janvier 2015. URL: <http://corela.revues.org/1127>.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat non publiée. Université Paris Ouest - Nanterre La Défense, Paris.
- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. Thèse de doctorat non publiée. Department of French Language and Literature, University of Toronto.
- Osorio Álvarez, M. (2013). *La liaison dentro del proyecto de "Interphonologie du Français Contemporain": comparación tarea de lectura de texto realizada por hispanófonos y por greco-chipriotas*. Mémoire de Master non publié. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Pagliano, C. & Laks, B. (2008). Problématiques de la liaison dans l'analyse d'un corpus de français oral actuel. In C. Parpette & M.-A. Mochet (éds), *L'oral en représentation(s): Décrire, enseigner, évaluer* (pp. 69-91). Lovaina: Editions EME.
- Paternostro, R., Eychenne, J., Racine, I. & Detey, S. (2014). *Manuel DOLMEN pour IPFC*. Non publié.
- Racine, I. & Detey, S. (2014). La liaison dans un corpus d'apprenants: le projet "InterPhonologie du Français Contemporain" (IPFC). Colloque "*Corpus des français parlés et français parlés des corpus*", Université de Neuchâtel, 8-9 mai 2014.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Racine, I., Paternostro, R., Falbo, C., Janot, P. & Murano, M. (2014). La liaison chez les hispanophones et les italophones: du texte lu à la conversation. *Rencontres FLORAL 2014 "Interphonologie et corpus oraux"*, Maison de Norvège, Cité Internationale, Paris, 8-9 décembre 2014.
- Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologique en FLE. *CerLiCO*, 24, 13-30.

- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on second language learners of French. In B. Freed (éd.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 245-267). Philadelphia: John Benjamins.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17. Consulté le 15 janvier 2015. URL: <http://aile.revues.org/1014>.
- Valetopoulos, F. (2012). Quand les apprenants doivent observer leurs stratégies métacognitives: une analyse de corpus. *Synergies Pologne*, 9. 37-47
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17. Consulté le 15 janvier 2015. URL: <http://aile.revues.org/4540>.

Enchaînement, liaison, accentuation chez les apprenants norvégophones

Helene N. ANDREASSEN

UiT Université arctique de Norvège, BU Culture et Sciences Sociales & CASTL
Huginbakken 14, 9019 Tromsø, Norvège
helene.n.andreassen@uit.no

Chantal LYCHE

Université d'Oslo, ILOS
P. B. 1003, Blindern, 0315 Oslo, Norvège
chantal.lyche@ilos.uio.no

Given that their L1, Norwegian, and their L2, English, are lexical stress languages, Norwegian speakers will equally tend to stress lexical words during the course of acquisition of L3 French, insuring the prosodic autonomy of each word. In the present paper, we show that this strategy slows down the acquisition of two external sandhi phenomena in French, i.e. liaison and final consonant linking. The data, taken from two corpora recently collected in Tromsø and Oslo, indicate that the learners' acquisition path is conditioned by internal factors like prosodic weight, perceptual salience and frequency, and by external factors like the different tasks to be completed, i.e. reading vs conversation. The data further indicate that liaisons following determiners and clitics are the first categories to be acquired and that spontaneous speech, where the learner does not have direct access to the graphic word, seems to favor erasing the prosodic boundaries required by the prosodic system of her L1.

Keywords:

liaison, consonant linking, prosody, external sandhi, Norwegian, French, L3 acquisition.

1. Introduction¹

La liaison, phénomène de sandhi externe particulier au français, consiste en l'apparition fortement conditionnée d'une consonne à l'initiale du mot-2. Si l'acquisition des modalités qui la régissent pose problème aux apprenants du français langue étrangère, l'autonomie prosodique du mot dans la L1 des apprenants constitue un obstacle supplémentaire, jusqu'à présent peu discuté dans la littérature. Ce travail a pour objectif principal d'examiner le chemin d'acquisition de la liaison au sein de deux groupes d'apprenants norvégophones. Après une introduction à la prosodie du norvégien, nous présenterons et discuterons nos résultats à la lumière du phénomène d'enchaînement consonantique en général et de l'impact que peut avoir sur le français la prosodie du norvégien.

La liaison, de par sa saillance au sein de la phonologie du français, devrait trouver une place de choix dans l'enseignement de la prononciation du

¹ Nous tenons à remercier les deux relecteurs anonymes qui, par leurs suggestions et commentaires, ont contribué à améliorer ce manuscrit.

français langue étrangère. Il nous semble donc opportun de nous pencher sur les manuels d'enseignement du FLE et de proposer un bref survol historique des manuels sur la question.

2. La liaison dans les manuels de FLE en Norvège

2.1 *Parcours historique*

Un parcours rapide des manuels de français langue étrangère en Norvège met en évidence un enseignement de la liaison depuis la fin du 19^{ème} siècle. La fondation de la société scandinave de réforme de l'enseignement, *Quousque tandem*, en 1886, entraîna un changement profond dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège en mettant l'oral au centre de l'apprentissage et en donnant une place de choix à la prononciation (Henriksen & Lyche 1997). L'ouvrage de Bødtker & Høst (1896), qui cible un public de débutants, est le reflet de cette tendance nouvelle avec une liste des symboles phonétiques adoptés dans l'ouvrage, une section sur l'accentuation, une autre sur la relation graphie-phonie avec des commentaires sur tous les sons du français, et enfin une section sur la liaison.

Les remarques sur l'accentuation, bien que succinctes, présentent l'intérêt de suggérer la présence d'un rythme syllabique et de groupes rythmiques en français: "*l'accent est distribué de façon plus ou moins régulière sur toutes les syllabes [...] la dernière syllabe reçoit un accent plus fort*" (Bødtker & Høst 1896: 2, notre traduction). Le degré de cet accent est minimisé pour l'opposer à l'accent contrastif norvégien, ce qui apparaît dans les transcriptions de *université* (yniversite) vs *universitet* (un'verf'tet) par exemple (Bødtker & Høst 1896: 3). Quant à la liaison, elle est définie comme une consonne finale muette qui se prononce lorsque le mot suivant est à initiale vocalique, et cela uniquement lorsque les deux mots sont étroitement liés par le sens. Font liaison les consonnes [z, t, k, n]. Comme dans toute l'introduction à la prononciation du français, les auteurs prennent la graphie comme point de départ et stipulent que <d> par exemple se prononce [t], que <x> et <s> se prononcent [z]. Suivent une liste d'exemples de liaisons ainsi que la mention d'absence de liaison devant le h-aspiré et après la conjonction *et*. Bødtker & Høst appliquent par ailleurs dans leurs transcriptions les principes posés par le linguiste norvégien Johan Storm qui, s'opposant en cela à Passy², ne souhaitait pas généraliser dans les transcriptions l'usage de l'alphabet phonétique international, jugé trop opaque pour les apprenants (Henriksen 2004). Il en découle des transcriptions mixtes phonie-graphie qui incluent <ø, å>, deux lettres propres à l'orthographe des langues scandinaves, par exemple *kør* 'cœur' (p. 4) et *dåne* 'donner' (p. 1).

² Voir par exemple Passy (1892) et Storm (1887).

L'ouvrage de Bødtker & Høst fit l'objet de deux nouvelles éditions qui se sont également imposées comme références incontournables dans l'enseignement des langues étrangères en Norvège (Henriksen 2004). L'édition B de l'ouvrage, publiée en 1929, est quasi identique à la première dans sa présentation de la prononciation, y compris dans le domaine de la liaison où elle ajoute uniquement deux cas de liaisons absentes: pas de liaison après un substantif singulier, ni devant les chiffres *huit* et *onze*. L'édition C, publiée en 1946, inclut une large expansion de l'ensemble de la section sur la prononciation, qui se reflète également dans le traitement de la liaison. Tout d'abord, remarquons la modification de la définition de la liaison qui fait maintenant appel au rythme: la liaison a lieu lorsque les deux mots concernés se prononcent dans le même groupe rythmique ("*i ett åndedrett*" ou 'dans un même souffle', p. XXVIII) et toujours entre un mot inaccentué et un mot accentué. On observe également une différenciation des types de liaison: liaison systématique entre par exemple un article et un substantif (*les [z]enfants*), liaison très fréquente après un prédicat (*nous sommes [z]heureux*), et entre l'auxiliaire et le verbe (*nous avons [z]entendu une cloche*). L'accent est également mis sur les différents registres et sur les différentes pratiques liées à l'âge. Comme dans les éditions précédentes, le point de départ de la description reste la graphie, les auteurs intégrant la liaison dans une présentation générale de la relation graphie-phonie. Les transcriptions phonétiques ne sont pas non plus modifiées par rapport à la première édition, elles font toujours appel à un mélange de symboles phonétiques et de lettres norvégiennes.

La description de la liaison se précise en des termes que l'on pourrait qualifier de modernes, mais elle souffre toujours d'être beaucoup trop limitée, de ne pas savoir intégrer la liaison dans un contexte plus large, celui de l'enchaînement consonantique dont la liaison est en fait un reste historique. Les transcriptions qui accompagnent l'édition C ignorent totalement l'enchaînement et maintiennent au contraire l'intégrité du mot-1 alors que, tout comme dans l'édition A, la liaison est visualisée à travers le détachement de la consonne du mot-1, associant étroitement le mot-1 au mot-2: *ɛ/ ɛ bɛ/* 'elle est belle', sans indication de l'enchaînement, s'oppose ainsi à *vu-z-ɛt frãsɛ* 'vous êtes français', avec indication de la consonne de liaison. Aucun de ces manuels ne souligne non plus le rôle que l'accentuation est susceptible de jouer dans l'acquisition du phénomène.

2.2 Les manuels modernes

La tradition initiée dans les différentes éditions de Bødtker & Høst perdure jusqu'à nos jours avec cette exception que les transcriptions adoptent systématiquement les symboles de l'alphabet phonétique international. L'intérêt pour la prononciation a néanmoins considérablement décliné, peut-être parce que les auteurs estiment que l'exposition à un français oral plus au

moins authentique en salle de classe suffit à l'acquisition d'une prononciation proche de celle des francophones natifs. Le français n'est cependant pas la seule langue à souffrir de cet état de fait dont les causes sont probablement multiples. Si le matériel pédagogique accompagnant l'enseignement de la langue orale ne s'appuie pas sur un support scientifique et empirique, qui à son tour isolerait les choix pédagogiques facilitant l'acquisition de la perception/production, comment l'enseignant, qui dispose généralement de peu de temps, peut-il déterminer l'approche alternative à suivre? Avec plus d'attention portée à la pédagogie "data-driven" la situation devrait pouvoir s'améliorer (Harmegnies, Delvaux, Huet & Piccaluga 2005).

Tous les manuels norvégiens modernes consultés³ n'accordent que peu de place à la section sur la prononciation. Aucun ne fait mention de l'enchaînement, mais tous présentent la liaison, en des termes fort succincts. Seuls Lokøy & Ankerheim (2003) donnent quelques contextes de liaison catégorique: déterminant + substantif, préposition ou adverbe monosyllabique + substantif ou pronom, pronom personnel + verbe ou l'inverse. A cela s'ajoutent des remarques sur l'importance de la rapidité d'élocution pour la présence ou non de la consonne de liaison dans des contextes de liaison variable.

Nous retiendrons de ce rapide survol une certaine faillite dans l'enseignement de la liaison au sein des manuels, particulièrement aiguë dans les manuels modernes. L'apprenant ne peut donc trouver dans les manuels matière à acquérir les automatismes nécessaires à l'acquisition des règles principales sur l'usage de la liaison, il dépend entièrement pour son apprentissage du travail en salle de classe et des instructions de l'enseignant. Les ouvrages modernes, au-delà du peu d'intérêt qu'ils accordent à la prononciation, semblent tributaires d'une longue tradition qui a vu la liaison comme un phénomène isolé et qui, sauf par le biais de quelques remarques éparses, n'a su le lier ni à l'enchaînement ni à l'accentuation.

3. Prosodie du norvégien, prosodie du français

3.1 Prosodie du norvégien

Le norvégien appartient, prosodiquement parlant, à la catégorie des langues mixtes. En effet, dans une typologie simplifiée où les langues du monde se divisent en (1) langues à accent lexical, (2) langues à tons lexicaux, (3) langues à accent lexical et à tons lexicaux, (4) langues sans accent lexical ni tons lexicaux (Fox 2000), le norvégien fait partie de la troisième catégorie, celle des langues qui combinent l'accent lexical et les tons lexicaux

³ Le nombre de manuels de français pour le lycée reste fort limité. Seuls quatre ouvrages sont largement utilisés et couvrent des niveaux d'apprentissage différents: Lokøy & Ankerheim (2003, 2006) et Hønsi, Kjetland & Liautaud (2006, 2007).

(Kristoffersen 2000). L'accent et les tons sont tous deux contrastifs dans pratiquement toutes les variétés de norvégien, même s'il existe d'importantes différences régionales dans la réalisation des contours mélodiques.

Traditionnellement, on présente le norvégien comme une langue qui adopte le patron accentuel germanique (Torp & Vikør 1993), selon lequel l'accent frappe la première syllabe des mots. Kristoffersen (2000, 2008) retient en revanche un patron roman régi par la règle de base suivante⁴:

Etant donné une fenêtre constituée des deux dernières syllabes d'un mot, l'accent tombe sur la dernière syllabe lourde si l'une ou les deux syllabes sont lourdes. Si la dernière syllabe est légère, l'accent frappe la première des deux (Kristoffersen 2008: 67, notre traduction).

Ainsi *hakke* (²CVC-CV⁵) 'piocher' et *hate* (²CV:-CV) 'haïr' seront accentués sur la première syllabe, la dernière étant légère, et *pastell* (CVC-²CVC) 'pastel' sur la dernière puisque celle-ci est lourde.

Il s'ensuit que la longueur est un corrélat acoustique important de l'accent puisqu'une syllabe lourde est constituée soit d'une voyelle longue, soit d'une rime complexe (voyelle + consonne de coda). Dans *hate*, par exemple, la voyelle initiale est longue, elle est donc accentuée, alors que dans *pastell*, la syllabe finale, qui porte l'accent, comporte une voyelle brève suivie d'une consonne de coda. Un tel système peut donner aux oreilles francophones l'impression d'un martèlement avec des suites répétées d'accent, par exemple *ei lita dokke* 'une petite poupée' et *en fin bil* 'une belle voiture'.

Les disyllabes dont la première est accentuée, sont sujettes à des contrastes tonals, par exemple *håpe* (²CV:-CV) 'espérer' vs *håpet* (¹CV:-CV) 'l'espoir', où la syllabe accentuée est associée à des tonèmes différents. Ces patrons mélodiques exhibent une large variation d'une région à une autre et se transfèrent bien souvent aux L2 ou L3 (Andreassen, Lyche & Steien à paraître).

3.2 Prosodie du français

Le français s'oppose directement au norvégien en ce que l'accent n'y a pas pour fonction d'isoler les mots, mais de délimiter des groupes plus larges, généralement une unité syntaxique, c'est-à-dire un mot lexical et les mots fonctionnels qui en dépendent⁶. L'accent en français assume donc essentiellement une fonction postlexicale, étroitement associée à la

⁴ Selon Kristoffersen (2008), cette règle rend compte de la très grande majorité des formes étudiées (entre 75 et 80%), alors que l'adoption d'un patron germanique exige le traitement d'un large nombre d'exceptions.

⁵ Les chiffres 1 et 2 mis en exposant dans les structures syllabiques schématisées indiquent le patron tonal du mot, cf. ci-dessous.

⁶ Cette situation a amené certains linguistes à proposer que le français, faisant partie du groupe (4) dans la typologie présentée ci-dessus, était une langue sans accent (voir inter alii Peperkamp & Dupoux 2002).

structuration intonative qui en découle directement. Autrement dit, en français, l'accent primaire est un accent de groupe et non de mot, il est localisé obligatoirement sur la syllabe finale du dernier mot d'un groupe syntaxique, éventuellement accompagné d'un accent secondaire portant sur la première syllabe de ce groupe, surtout quand ce dernier est long. Il revêt ainsi, au sein du groupe accentuel, une fonction démarcative essentiellement à droite (*le grand blond, prends-le*)⁷.

Tout comme en norvégien, la longueur peut intervenir comme corrélat acoustique de l'accent, mais elle reste secondaire par rapport à l'augmentation de la F_0 , qui s'impose comme le corrélat le mieux mis en valeur lors de tests de perception (Lacheret, Lyche, Morel & Poiré 2006). De plus, hormis certaines variétés extra-hexagonales, comme celle pratiquée en Louisiane (Klingler & Lyche 2012), le français autorise peu les clashes accentuels et s'oppose sur ce point également au norvégien. Enfin, l'accent français, n'étant investi d'aucune fonction au niveau lexical, ne pourra jamais servir à opposer entre eux deux mots lexicaux comme c'est le cas en norvégien (*forkle* 'tablier' vs *forkle* 'déguiser'). La prosodie lexicale intériorisée par nos apprenants se voit encore renforcée par l'accent contrastif de l'anglais, la L2. dont ils ont une excellente maîtrise.

Nous faisons l'hypothèse que les apprenants norvégophones construiront sur la base des systèmes des deux langues qu'ils maîtrisent une interlangue qui maintient un accent lexical. Selon *the Markedness Differential Hypothesis* (MDH)⁸ (Eckman 1977), les différences entre la L1 et la langue d'apprentissage, ainsi que la relation de marque entre les deux langues, permettent de prédire les difficultés et les erreurs des apprenants. D'autres modèles, comme *the Ontogeny Phylogeny Model* (Major 2008), évoquent également l'implication des relations de marque dans la construction de l'interlangue. Il nous semble que si la fréquence typologique d'un trait est déterminante dans la notion de marque, le français, qui serait avec le coréen

⁷ S'ajoute bien évidemment la présence éventuelle d'un accent secondaire dont la position est fluctuante et qui assume une fonction pragmatique (Astésano 2003), par exemple *Je ne VEUX pas*. Pour l'accent initial, voir également Di Cristo (1999).

⁸ Markedness Differential Hypothesis (MDH)

The areas of difficulty that a language learner will have can be predicted such that:

- a. Those areas of the target language that differ from the native language that are more marked than the native language will be difficult;
- b. The relative degree of difficulty of the areas of difference of the target language that are more marked than the native language will correspond to the relative degree of markedness;
- c. Those areas of the target language that are different from the native language but are not more marked than the native language will not be difficult.

(Eckman 1977: 321)

et le bengali unique dans son absence d'accent ou de ton lexical (Jun 2005, Bordal 2012), est plus marqué que le norvégien ou l'anglais quant à son système accentuel. Notre hypothèse du maintien en français d'une forme d'accent lexical chez les apprenants norvégophones se trouve ainsi justifiée⁹.

4. Liaison, enchaînement, quels défis pour l'apprenant norvégophone?

Cette brève introduction à la prosodie du norvégien et à celle du français nous laisse supposer que l'apprenant norvégophone se trouvera démuni devant un système accentuel dont l'unité est constituée par un groupe de mots et non pas par un mot lexical seul. La présence d'un accent lexical natif, qui singularise les mots de la chaîne, s'oppose aussi bien à l'enchaînement qu'à la liaison, dont les effets sont exactement opposés puisqu'ils effacent les frontières de mot. En français, à l'intérieur du groupe accentuel, une resyllabation intervient qui favorise les syllabes ouvertes et fait perdre au mot son autonomie¹⁰, rendant la chaîne opaque et son déchiffrement fort complexe¹¹. Ajoutons à cela le mode d'apprentissage en vigueur, basé sur l'écrit, où l'acquisition du vocabulaire trouve une place de choix par le biais de glossaires. De ce fait, on s'attend à ce que les norvégophones n'enchaînent pas les liaisons et soient influencés par la graphie dans leur réalisation de la consonne de liaison. Les travaux antérieurs, qui, pour une grande partie, ont porté sur des apprenants de L1 germanique, mettent en évidence la fréquence de ce type d'erreur (inter alii, Mastromonaco 1999; Thomas 2004)¹².

L'enchaînement et la liaison procèdent cependant de deux stratégies distinctes même si leurs effets demeurent identiques. L'enchaînement est un processus relativement simple. Il s'agit du déplacement d'une consonne: une consonne de coda finale d'un mot vient occuper l'attaque du mot suivant et lie prosodiquement la suite mot-1_mot-2. Le caractère obligatoire du lien prosodique exclut des séquences du type *viens pa-ri-ci* où une pause marquée séparerait la préposition de l'adverbe, soit **par...[ɛ]ici*. L'enchaînement n'est cependant pas complètement étranger au norvégien dont les approximantes, et particulièrement les rhotiques, peuvent donner lieu à des structures ambisyllabiques. Ainsi, certains locuteurs natifs éprouvent des difficultés à distinguer à l'oreille *Vi ser ringer i vannet* 'nous voyons des

⁹ Voir également Le Gac (1996) pour une étude de la prosodie d'énoncés lus en français par trois étudiants norvégiens.

¹⁰ Voir néanmoins Lyche & Girard (1995) et Durand & Eychenne (2014) pour une position plus nuancée sur la prégnance de l'unité du mot en phonologie.

¹¹ Citons ici l'exemple d'un étudiant norvégien qui regarde régulièrement le Journal Télévisé de la chaîne France 2 et qui demande à l'une des auteures de ce chapitre pourquoi le présentateur remercie tous les soirs [detavək], qui est cette personne? L'étudiant n'avait pas été capable de découper la suite *Merci d'être avec nous!*

¹² Voir également Wauquier & Shoemaker (2013) pour un tour d'horizon sur la question.

ronds dans l'eau' de *Vi ser Inger i vannet* 'nous voyons Inger dans l'eau' (Sørensen & Zickfeldt 1997). Eu égard à ces résultats, nous proposerons que l'enchaînement chez les apprenants norvégophones sera facilité en français par les approximantes finales.

La liaison est un phénomène plus complexe qui exige de l'apprenant l'introduction d'une consonne à l'initiale du mot-2, mais en respectant un ensemble de restrictions: uniquement certaines consonnes sont insérées, un nombre limité de contextes sont concernés, ces derniers étant susceptibles de varier selon le registre de langue. Si un lien prosodique est observé dans l'immense majorité des liaisons, il n'est cependant pas obligatoire: *de bons ... [z]étudiants* est tout à fait acceptable avec une pause marquée après l'adjectif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le mode d'apprentissage de la langue, par le recours constant au mot écrit et par la mémorisation de mots isolés, joue à l'encontre de la réalisation de la liaison par des sujets norvégiens dont les représentations lexicales du français sont conditionnées par la graphie et restent très proches de cette dernière. L'apprenant produit soit une liaison non enchaînée, soit une réalisation de la consonne enchaînée ou non, calquée sur l'écrit, par exemple [gʁɑ̃demwa] pour *grand [t]émoi*. En revanche, on peut supposer que l'impact du mot isolé sera affaibli par les pratiques langagières: l'apprenant n'emploie pas de substantif sans déterminant, de verbe sans sujet, qui se trouve être le plus souvent un clitique. La formation de groupes prosodiques déterminant + substantif, clitique + verbe devrait se trouver facilitée par leur fréquence d'usage et entraîner dans ces contextes une maîtrise plus rapide de la liaison.

5. IPFC norvégien

Dans ce travail sur l'acquisition de la liaison par les apprenants norvégophones, nous avons étudié douze participants du projet *IPFC: InterPhonologie du Français Contemporain* (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012). Ont été sélectionnés six étudiants de l'Université d'Oslo qui suivaient un cours obligatoire de première année en phonétique et phonologie du français, et six lycéens de Kongsbakken VGS à Tromsø qui étaient dans leur cinquième année d'apprentissage de français. Parmi les 40 étudiants d'Oslo enregistrés pour les tâches de répétition et de lecture du protocole IPFC (voir Racine & Detey ce volume), nous avons retenu pour l'ensemble du protocole les étudiants volontaires nés et scolarisés à Oslo, si possible de parents eux-mêmes originaires d'Oslo afin d'obtenir un groupe dialectalement homogène. Cinq des six étudiants sélectionnés ont séjourné en Europe francophone pendant plusieurs mois et tous les étudiants peuvent être considérés comme des apprenants avancés (niveau B1/B2 du

CECRL, Cadre européen commun de référence pour les langues¹³). A Tromsø, 16 élèves ont été enregistrés, tous nés et scolarisés à Tromsø et, dans la grande majorité des cas, avec des parents originaires du nord de la Norvège. Nous avons exclu une seule élève à cause de ses séjours réguliers en France. Les six élèves sélectionnés ne se singularisent pas à l'intérieur du groupe de Tromsø, leur exposition au français se limite très largement à la salle de classe et ils reflètent plutôt un niveau A2 du CECRL. La liste des apprenants est donnée dans le tableau 1.

Point d'enquête Oslo (2014) Niveau de langue: B1/B2		Point d'enquête Tromsø (2014) Niveau de langue A2	
code locuteur	âge	code locuteur	âge
noosaf1	19	notrag1	17
noosch1	24	notrah1	17
nooshi1	19	notrbf1	17
noosjb1	19	notrda1	17
noosmh1	20	notrhh1	17
noosms1	22	notrmh1	17

Tableau 1: Locuteurs des points d'enquête d'Oslo et de Tromsø sélectionnés pour la présente étude.

Pour chaque apprenant nous disposons des données suivantes de parole continue: (1) la lecture du texte PFC (Durand, Laks & Lyche 2009); (2) un entretien guidé d'environ 20 minutes avec un francophone natif, qui pose un ensemble de questions en partie prédéterminées par le protocole IPFC; (3) un entretien libre de même durée entre deux apprenants sur des thèmes proposés à l'avance par l'enseignant. L'ensemble des lectures et des entretiens est transcrit sous Praat et les résultats sur lesquels se base la présente étude sont disponibles dans leur intégralité dans l'archive TROLLing d'UiT Université arctique de Norvège (voir Andreassen & Lyche 2015).

6. Résultats et discussion

Les données issues des douze apprenants sont résumées dans les tableaux 2 et 3. Le tableau 2 présente les résultats globaux de la liaison, dans les trois tâches; une tâche de lecture (texte) et deux conversations (guidée et libre). Si la colonne 1 indique le nombre total de liaisons potentielles observées, cf. les critères établis par le protocole PFC (Durand, Laks & Lyche 2009), la colonne 2 présente le taux de consonnes de liaison produites. Ce dernier taux sert de base au calcul des pourcentages des colonnes 3 et 4. La colonne 3 indique le taux de consonnes de liaisons réalisées avec enchaînement et la colonne 4

¹³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

présente le taux de consonnes de liaison produites avec la qualité cible. Finalement, la colonne 5 présente le taux de production cible, où la consonne de liaison est produite avec enchaînement et la qualité cible.

Point d'enquête Niveau de langue	1		2		3		4		5	
	Contextes de liaison		CL produite		Enchaînement		Consonne cible		CL cible enchaînée	
	Tâche	Total	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Oslo B1/B2	Texte	192	60	116/192	93	108/116	90	104/116	50	96/192
	Guidée	126	44	56/126	98	55/56	100	56/56	44	55/126
	Libre	162	55	89/162	93	83/89	100	89/89	51	83/162
Tromsø A2	Texte	192	26	49/192	63	31/49	57	28/49	8	16/192
	Guidée	85	42	36/85	83	30/36	61	22/36	20	17/85
	Libre	67	45	30/67	90	27/30	50	15/30	19	13/67

Tableau 2: Traitement de la consonne de liaison par les deux groupes d'apprenants norvégophones.

La comparaison des deux points d'enquête révèle que toutes liaisons potentielles et réalisées confondues, que ce soit en contexte obligatoire ou facultatif (cf. ci-dessous), les apprenants avancés d'Oslo réalisent plus de liaisons que les apprenants moins avancés de Tromsø, et ceci quelle que soit la tâche. De plus, il est intéressant de noter que, si aucune différence notable entre les tâches ne ressort des données d'Oslo, les données de Tromsø indiquent une meilleure performance en conversation qu'en lecture de texte. De plus, chez les apprenants moins avancés, la qualité de la consonne de liaison reste souvent fautive: par exemple, influencés par la représentation graphique, ils réalisent la consonne de liaison de l'adjectif *grand* tantôt [d], tantôt [n]. Le non voisement de la consonne de liaison du pluriel, par exemple *mes [s]amis*, est également fréquent, ce qui est dû, au moins en partie, à l'absence de la fricative voisée /z/ dans l'inventaire consonantique du norvégien.

Il est important de souligner que si le taux de production cible ne dépasse guère 50% chez les apprenants avancés, cela s'explique par le calcul lui-même, qui comprend les liaisons dites *obligatoires* aussi bien que celles traditionnellement classées comme *facultatives* (Delattre 1966). Ces chiffres sont en fait similaires à ceux de toute la base PFC (Durand, Laks & Lyche 2009) qui donne un taux de réalisation à peine supérieur à 50%. Nous pouvons également constater que dans la parole spontanée, les apprenants moins avancés ont relativement bien acquis l'enchaînement: lorsque la consonne de liaison est réalisée, elle s'enchaîne dans la plupart des cas.

Selon les travaux récents sur la liaison (inter alii Durand & Lyche 2008; Durand, Laks, Calderone & Tchobanov 2011), déterminant + substantif et

clitique + verbe sont les deux contextes qui entraînent une liaison catégorique chez tous les locuteurs natifs. Nous avons donc examiné ces deux contextes dans notre corpus et nous présentons les résultats dans le tableau 3. Comme nous n'avons pas relevé de distinction particulière entre les deux conversations, ces dernières ont été regroupées et opposées à la lecture du texte.

Point d'enquête Niveau de langue	Tâche	Det. + subs.		Det. + subs.		Clitique + verbe		Clitique + verbe	
		CL [z]		CL [n]		CL [z]		CL [n]	
		%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Oslo	Texte	89	16/18	100	12/12	100	6/6	94	17/18
B1/B2	Conversation	96	27/28	75	6/8	100	9/9	95	20/21
Tromsø	Texte	39	7/18	50	6/12	83	5/6	17	3/18
A2	Conversation	83	15/18	54	7/13	80	8/10	–	–

Tableau 3: Liaison en [z] et [n] après un déterminant et un clitique.

Ce tableau renforce nos remarques sur les difficultés qu'éprouvent à la lecture les apprenants moins avancés ainsi que le rôle joué par la nature de la consonne de liaison. Si la liaison en [z] après un déterminant n'atteint que 39% dans la lecture, comparé à 83% dans la conversation, la liaison en [n], aussi bien après un déterminant qu'après un clitique, s'avère être encore plus problématique pour les lycéens de Tromsø.

Mastromonaco (1999) relève également dans son corpus une distinction nette entre la lecture et la conversation, distinction qu'elle impute à la difficulté de l'exercice de lecture. Nous retenons ici cette explication, car même si les participants ont pu se familiariser avec le texte avant de le lire, le vocabulaire n'était pas toujours connu et les structures syntaxiques complexes provoquaient des hésitations qui rendaient la lecture peu fluide. Qu'il s'agisse de la lecture ou de la conversation, le tableau indique de meilleures performances après un pronom clitique qu'après un déterminant (consonne de liaison [z]), ce qui nous semble prévisible. En effet, les élèves apprennent les paradigmes verbaux de façon systématique alors que l'apprentissage du substantif se fait avec le défini ou l'indéfini pour indiquer le genre, mais jamais avec le pluriel. Ils peuvent donc plus facilement développer une règle Clitique<s> + <V>verbe → [clitique z verbe] (*nous [z]aimons, ils [z]aiment*) que Déterminant<s> + <V>substantif → [déterminant z substantif] (*les [z]arbres*). Les écarts entre les deux groupes d'apprenants se retrouvent dans quasiment tous les contextes en lecture: alors que les étudiants avancés se comportent plus ou moins comme des natifs avec un taux relativement élevé de liaisons dans leurs lectures, les élèves moins avancés atteignent un niveau de performance à peu près adéquat uniquement dans le contexte clitique [z] +

verbe. Il semblerait que la conscience active du mot en tant qu'unité graphique freine l'usage de la liaison.

Comme déjà indiqué ci-dessus, le tableau 3 met en lumière un autre phénomène important certes, mais dont nous ne connaissons pas l'ampleur. La liaison en [n] chez les apprenants moins avancés est loin d'être catégorique dans les mêmes contextes syntaxiques que ceux de la liaison en [z]. A partir des données PFC, Durand & Lyche (2008) ont montré que la consonne [z] est de loin la plus fréquente en liaison, mais la liaison en [n] se distingue par le fait qu'elle est quasi catégorique dans les contextes où elle apparaît (Mallet 2008). Les erreurs que nous observons chez les apprenants nous semblent imputables à plusieurs facteurs. On peut tout d'abord invoquer une différence de saillance perceptive, la fricative étant plus saillante que la nasale. Aussi, la difficulté à réaliser une consonne nasale après une voyelle nasale peut provenir principalement des consignes d'apprentissage: en effet, les enseignants mettent l'accent sur l'absence en français d'appendice consonantique après une voyelle nasale, ce qui est souvent interprété comme "jamais de consonne nasale après une voyelle nasale". Les données de Tromsø indiquent également que le pronom *on* n'est pas maîtrisé malgré sa fréquence dans le français courant: non seulement peu d'élèves réalisent la liaison dans le texte (*on en a vu*), mais ils n'utilisent jamais *on* dans la parole spontanée.

La propension à lier en début d'apprentissage le clitique au verbe et le déterminant au substantif a été soulignée dans des études antérieures (voir Howard 2013) et nos apprenants se conforment à ces résultats. Ils exhibent également dans leur usage de la liaison très peu de variation¹⁴. Le seul contexte productif où l'on observe de la variation intra-locuteur est la locution *c'est*, qui fait liaison de façon beaucoup plus variable chez les étudiants avancés d'Oslo qu'à Tromsø, mettant ainsi en valeur le chemin d'acquisition: Tromsø 29% (soit 11/38 occurrences) de liaison, certains apprenants ne réalisant aucune liaison; Oslo 42% (soit 24/57 occurrences) de liaison.

Si les données dans les tableaux 2 et 3 font état d'un taux élevé d'enchaînement lorsque les liaisons sont réalisées, elles ne révèlent rien sur l'enchaînement vocalique dans les cas d'absence de liaison. Nous avons donc relevé dans les conversations parmi tous les sites de liaisons possibles les suites réalisées sans liaison et sans enchaînement (*c'est /un pays*). Les résultats mettent en évidence une très grande différence entre les deux groupes d'apprenants. Les élèves de Tromsø accordent au mot une autonomie beaucoup plus grande que ne le font les étudiants d'Oslo, qui ont acquis une certaine pratique du groupe rythmique: sur 143 occurrences de

¹⁴ Le locuteur noosjb, par exemple, lie systématiquement l'auxiliaire *suis* au mot suivant, participe passé ou non.

non liaison, les apprenants d'Oslo ne lient pas 41 occurrences, alors qu'à Tromsø, sur 82 occurrences de non liaison, plus de la moitié, soit 43 occurrences, ne sont pas liées.

Ces derniers chiffres nous ont conduites à nous interroger sur l'enchaînement consonantique dans son ensemble. Est-ce que cette tendance à maintenir une certaine autonomie lexicale telle qu'on l'observe chez les apprenants moins avancés dans les cas où la liaison est absente se retrouve également dans les cas potentiels d'enchaînement consonantique? Les résultats sur l'enchaînement pour les deux groupes d'apprenants apparaissent dans le tableau 4, qui est structuré comme suit: la colonne 1 présente le nombre d'enchaînements potentiels relevés dans les trois registres, à savoir toute occurrence d'un mot avec consonne finale prononcée, suivi d'un mot à initiale vocalique, lorsque les deux mots sont unis par un lien syntaxique fort. La colonne 2 indique le taux de consonnes finales produites, alors que la colonne 3 donne le taux de consonnes finales enchaînées.

	1		2		3	
Point d'enquête	Contextes d'enchaînement		Consonne finale produite		Enchaînement	
Niveau de langue	Tâche	Total	%	Occurrences	%	Occurrences
Oslo B1/b2	Texte	108	99	107/108	42	45/107
	Guidée	55	100	55/55	62	34/55
	Libre	57	100	57/57	81	46/57
Tromsø A2	Texte	108	83	90/108	20	18/90
	Guidée	64	100	64/64	52	33/64
	Libre	72	100	72/72	64	46/72

Tableau 4: Traitement de la consonne finale par les deux groupes d'apprenants norvégophones.

De nouveau, les apprenants avancés d'Oslo se distinguent par une meilleure performance globale que les apprenants moins avancés de Tromsø, et ce indépendamment des tâches. De plus, les apprenants de Tromsø prononcent parfois des voyelles graphiques qui sont muettes en français, par exemple *des activistes [...] prépar[ã] une journée chaude*, ce qui élimine la condition d'enchaînement de la consonne finale. Cependant, les deux groupes démontrent une sensibilité à la tâche en ce qu'ils maîtrisent mieux l'enchaînement en conversation qu'en lecture de texte, confirmant ainsi ce que nous avons déjà mis en évidence pour la liaison.

L'examen des données conversationnelles révèle pour l'enchaînement les mêmes tendances que pour la liaison: les apprenants moins avancés favorisent largement l'enchaînement au sein d'un groupe syntaxique fort, entre

un pronom et un verbe, par exemple *elle* [l]habite, un déterminant et un substantif, par exemple *cing* [k]ans, sans pour autant obtenir un score de 100%. Nous observons également le rôle de la fréquence de certaines locutions qui semblent acquises comme des blocs, par exemple *habite* [t]à. Chez les apprenants plus avancés, l'absence d'enchaînement frappe essentiellement les constructions mot lexical + mot lexical (*école* /internationale), c'est-à-dire que, tout comme pour la liaison, la prosodie inhibe l'enchaînement. Il semblerait d'ailleurs que l'enchaînement d'une consonne fixe s'acquière plus tardivement que celui de la consonne de liaison. Ainsi, la préposition *dans* fait liaison alors que *pour* est le plus souvent non enchaînée chez les apprenants moins avancés¹⁵. Nous avons enfin vérifié si certaines consonnes se liaient plus facilement que d'autres et en particulier les approximantes /l, R/, qui peuvent être enchaînées en norvégien, comme mentionné dans la section 4. Nous n'observons aucune corrélation entre la nature de la consonne finale et la réalisation ou non de l'enchaînement. Si les enchaînements en /l/ dominant, cela s'explique par la fréquence des pronoms *il, elle, quel*.

7. Conclusion

Ce travail a examiné la liaison et l'enchaînement dans les données tirées de deux groupes d'apprenants norvégophones, de niveau A2 (Tromsø) vs B1/B2 (Oslo). Ces apprenants dont la langue première est à accent lexical sont exposés à un enseignement qui recourt constamment au mot écrit et où peu d'attention est portée aux phénomènes de sandhi externe. L'apprentissage dès un très jeune âge de l'anglais qui lui aussi se caractérise par un accent lexical vient renforcer l'autonomie accordée au mot lexical. Ces considérations nous ont menées à proposer que les apprenants construisent une interlangue où les mots individuels maintiennent une identité prosodique. Nos résultats indiquent en effet que les apprenants restent fidèles aux frontières du mot, l'unité de base de l'apprentissage, ce qui entraîne dans les deux groupes des difficultés à enchaîner la consonne finale. En revanche, le poids prosodique, la saillance perceptive et la fréquence semblent pouvoir alléger la tâche: les déterminants et les clitiques suivis de la consonne de liaison [z] du pluriel, catégoriquement enchaînée au mot-2 chez les locuteurs natifs, sont les premières catégories à être acquises. Nous avons également observé l'impact de la tâche, en ce que la lecture à haute voix, qui favorise une prosodie axée sur le mot et non sur le groupe, réduit la fluidité de l'élocution et complique l'identification de la qualité cible de la consonne de liaison. Ces résultats soulignent que l'enchaînement s'acquiert moins rapidement que la liaison, mais ils devront être confirmés par une étude de plus grande envergure et

¹⁵ Cette piste pourrait s'avérer intéressante mais elle exige plus de données que celles dont nous disposons à présent.

comparés à une étude portant sur des apprenants dont la L1 se caractérise comme le français par un accent de groupe.

Nous concluons néanmoins en soulignant la nécessité de sensibiliser très tôt les apprenants à la prosodie de la langue tout en leur expliquant tous les mécanismes de l'enchaînement. Si l'on continue la tradition observée dans les manuels pédagogiques, qui consiste à ignorer les phénomènes phonologiques et prosodiques de la parole continue, l'apprenant norvégophone souffrira d'un handicap durable en pérennisant une interlangue avec accent lexical. On peut néanmoins supposer que la conscience linguistique des phénomènes de sandhi externe accompagnée d'un enseignement ciblé leur fera tirer meilleur profit d'une exposition au français authentique en salle de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Andreassen, H. N. & Lyche, C. (2015). *Norwegian L1 and French L3: Learners' production of liaison and enchaînement*. <http://hdl.handle.net/10037.1/10176>. UiT Open Research Data [Distributor] V1 [Version].
- Andreassen, H. N., Lyche, C. & Steien, G.B. (à paraître). Les norvégophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds.), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.
- Astésano, C. (2003). *Rythme et accentuation en français. Invariance et variabilité stylistique*. Paris: L'Harmattan.
- Bordal, G. (2012). *Prosodie et contact de langues. Le cas du système tonal du français centrafricain*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1896). *Lærebog i fransk for begynnere*. Kristiania: Grimsgaard & Maling Forlag.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1929). *Lærebok i fransk for begynnere. Utgave B*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Bødtker, T. & Høst, S. (1946). *Lærebok i fransk for begynnere. Utgave C ved Dr. Philos. Gunnar Høst*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Delattre, P. (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. The Hague: Mouton.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Di Cristo, A. (1999). Vers une modélisation de l'accentuation en français. Première partie: la problématique. *Journal of French Language Studies*, 9, 143-179.
- Durand, J. & Eychenne, J. (2014). Mot et phonologie du français: de la persistance d'une illusion. In J. Durand, G. Kristoffersen & B. Laks (éds.), *La phonologie du français. Normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 227-260). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Durand, J., Laks, B., Calderone, B. & Tchobanov, A. (2011). Que savons-nous de la liaison aujourd'hui? *Langue Française*, 169, 103-135.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks, & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.

- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18, 33-66.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Fox, A. (2000). *Prosodic Features and Prosodic Structures: the Phonology of Suprasegmentals*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K. & Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition: pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonétique. *Revue PArole*, 34-35-36, 277-348.
- Henriksen, T. (2004). *Begynnerbøker i fransk fra 1896 til 1974. A. Trampe Bødtker og Sigurd Høst, Lærebog i fransk for begyndere og dens arvtakere. Innhold, tekststrategier og iscenesettelser*. Thèse de doctorat, Université d'Oslo.
- Henriksen, T. & Lyche, C. (1997). L'enseignement de la prononciation du français en Norvège dans la première moitié du 20^e siècle: évolution des stratégies. In E. Hammar (éd.), *Phonétique et pratiques de prononciation. Actes du colloque de Lindköping/Vadstena 22-25 mai 1996*, SIHFLES, 19, 206-220.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde. Une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction and Acquisition*, 4, 190-231.
- Hønsi, H., Kjetland, C. M. & Liautaud, S. (2006). *Enchanté 1*. Oslo: Cappelen.
- Hønsi, H., Kjetland, C. M. & Liautaud, S. (2007). *Enchanté 2*. Oslo: Cappelen.
- Jun, S.-A. (2005). *Prosodic Typology: the Phonology of Intonation and Phrasing*. New York: Oxford University Press.
- Klingler, T. & Lyche, C. (2012). Cajun French in a non-Acadian community: A phonological study of the French of Ville Platte, Louisiana. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological Variation in French: Illustration from three Continents* (pp. 275-312). Amsterdam: John Benjamins.
- Kristoffersen, G. (2000). *The Phonology of Norwegian*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristoffersen, G. (2008). *Kort innføring i norsk fonologi* (manuscrit). Département des études linguistiques, littéraires et esthétiques, Université de Bergen. <http://folk.uib.no/hnogk/Fonologiinnforing08.pdf>.
- Lacheret, A., Lyche, C., Morel, M. & Poiré, F. (2006). Vous avez dit proéminence? *Actes des 26^e Journées d'Etude sur la Parole (JEP'06)*, Dinard, 12-15 juin 2006, 183-186.
- Le Gac, D. (1996). *Durée syllabique et configurations tonales d'énoncés français lus par des Norvégiens*. Mémoire de maîtrise, Université de Paris 7.
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. (2003). *Contours. Fransk for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal.
- Lokøy, G. & Ankerheim, B. (2006). *Contact : fransk 1*. Oslo: Gyldendal.
- Lyche, C. & Girard, F. (1995). Le mot retrouvé. *Lingua*, 95, 205-221.
- Major, R. C. (2008). Transfer in second language phonology: A review. In J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (éds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (pp. 63-116). Amsterdam: John Benjamins.
- Mallet, G.-M. (2008). *La liaison en français: descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mastromonaco, S. (1999). *Liaison in French as a second language*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Passy, P. (1892). *Les sons du français*. Paris: Firmin-Didot.
- Peperkamp, S. & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress 'deafness'. In C. Gussenhoven & S. Warner (éds.), *Laboratory Phonology VII* (pp. 203-240). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Storm, J. (1887). Om en forbedret undervisning i levende sprog. *Universitets- og skole-annaler*, 11-13, Kristiania.
- Sørensen, M. & Zickfeldt, W. (1997). Sammenkjeding i fransk, norsk og tysk. *Arbeitsberichte des germanistischen Instituts der Universität Oslo*, 10, 5-23.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 365-382.
- Torp, A. & Vikør, L. S. (1993). *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers. A review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction and Acquisition*, 4, 161-189.

La liaison chez les apprenants japonophones avancés de FLE: étude sur corpus de parole lue et influence de l'expérience linguistique

Sylvain DETEY

Université Waseda
School of International Liberal Studies
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050, Japon
detey@waseda.jp

Yuji KAWAGUCHI

Tokyo University of Foreign Studies
Graduate School of Global Studies
3-11-1 Asahicho, Fuchu, Tokyo 183-8534, Japon
ykawa@tufs.ac.jp

Nori KONDO

Nagoya University of Foreign Studies
Department of French Studies
Takenoyama-57 Iwasakicho, Nisshin, Aichi Prefecture 470-0197, Japon
nkondo@nufs.ac.jp

In this article, we examine the issue of L3 French liaison acquisition by learners whose L1 (Japanese) and writing system (mixed logographic-moraic) are typologically very distinct from French. First, we describe the educational and (psycho)linguistic characteristics of the acquisition context of French in Japan, without a knowledge of which global data analyses may prove to be interpretatively misleading. Then, we present production data collected in the reading task of the IPFC-Japanese project, thanks to which we can sketch the liaison production profile of the learners under scrutiny. More specifically, we examine the effect of linguistic experience (in terms of study-abroad experience in a French-speaking area) on the production of liaisons by advanced Japanese learners. Our data shows that linguistic experience seems to improve the command of both "obligatory" and "forbidden" liaisons, as well as the selection and the *enchaînement* of the liaison consonant. On the other hand, for the variable liaison, linguistic experience seems to help the acquisition of less formal variants, as is the case for other populations of learners.

Keywords:

liaison, linguistic experience, Japanese, French, L3 learning, reading.

1. Introduction¹

Si les études sur l'apprentissage de la liaison en français langue étrangère (ci-après FLE) semblent connaître depuis peu un intérêt croissant, comme en témoigne ce volume, elles restent pour la plupart dédiées à des apprenants de langue première (ci-après L1) typologiquement relativement proche du français: germanique (allemand, anglais, norvégien, suédois) ou romane (espagnol, italien)². A noter toutefois les travaux de Delpiano-Harnois (2006; Harnois-Delpiano, Cavalla & Chevrot 2012; Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi & Spinelli 2013), qui se sont penchés de manière systématique sur une population de L1 non indo-européenne (le coréen), tenant notamment compte dans leur analyse de la différence de script employé dans le système alphabétique du coréen (le hangeul). L'attention portée à ces familles linguistiques éloignées d'une part, et le rapport à la littéracie d'autre part, font partie des champs d'actualité dans le domaine (Shoemaker & Wauquier 2015): c'est dans celui-ci que s'inscrit la présente étude, consacrée à l'apprentissage de la liaison en FLE par des apprenants japonophones de niveau avancé, problématisé vis-à-vis de l'input (oral vs écrit) et de la tâche (lecture)³, et examiné dans son rapport à l'expérience linguistique, en termes de séjour en milieu francophone.

Les études récentes sur l'acquisition/apprentissage de la liaison relèvent généralement d'au moins deux champs disciplinaires (Soum-Favaro, Coquillon & Chevrot 2014): la phonologie d'une part (notamment d'inspiration générativiste, modélisant, à l'aide de représentations multilinéaires, le statut de la consonne de liaison comme celui d'un segment flottant); la psycholinguistique d'autre part (en particulier dans le cadre des conceptions exemplaristes, qui défendent l'idée que l'acquisition s'effectue sous forme de stockage de constructions à degré de rigidité variable), pointant ainsi la complexité de la liaison en tant que composant linguistique à la frontière entre phonologie, morphosyntaxe et lexique notamment. Cette complexité prend un

¹ Nous tenons à adresser nos plus vifs remerciements à Isabelle Racine pour toute l'aide qu'elle nous a apportée pour la réalisation de cet article. Nous remercions tout aussi vivement Julien Eychenne, Jacques Durand, Mariko Kondo, Roberto Paternostro et Elodie Ceccon. Nous remercions également les deux relecteurs anonymes du présent article, dont les remarques et suggestions nous ont permis d'améliorer le texte original, ainsi que tous les étudiants qui ont participé à cette recherche. Enfin, une partie des travaux présentés dans cet article a bénéficié du soutien de la Société Japonaise pour la Promotion de la Science (JSPS) à travers les Grants-in-Aid for Scientific Research (B) n°23320121 et (B) n°15H03227 attribués à Sylvain Detey.

² Voir les autres contributions dans ce volume.

³ Il est important de souligner que l'étude présentée se penche sur un corpus de parole lue, et non sur des données de parole non lue. Elle contribue toutefois, uniquement dans cette mesure, certes, à notre connaissance du système d'apprentissage de la liaison en français par les apprenants, puisque la tâche de lecture, tant sur les plans phonologique et lexical que sur ceux des mécanismes de segmentation et de production, nécessite une activation du système en question.

tour particulier lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une langue étrangère (ci-après L2), puisqu'aux facteurs linguistiques, internes et externes, en L1 (fréquence d'occurrence lexicale et fréquence de collocation, catégorie morphosyntaxique, orthographe, tâche, degré de surveillance du discours, etc.) viennent s'ajouter les facteurs propres à la L2 et leur rapport à la L1, tant d'un point de vue linguistique (notamment (dis)similarités phonologiques et lexicales) que psycholinguistique (procédures de segmentation, processus et stratégies d'apprentissage). Compte tenu de l'ensemble des facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage de la liaison par des populations non natives, il semble donc important, si l'on souhaite disposer d'une vue d'ensemble sur le parcours d'acquisition et son aboutissement, de combiner les résultats d'études expérimentales avec ceux d'analyses de corpus de productions d'apprenants, comparables, en termes de protocole, avec celles de locuteurs natifs (Granger 2004). C'est cette démarche que nous adoptons dans le présent article, qui s'inscrit dans le cadre du projet InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC, Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012), extension non native du projet Phonologie du Français Contemporain (PFC, Durand, Laks & Lyche 2009). Nous renvoyons le lecteur à l'article de Racine & Detey (ce volume) pour la présentation détaillée du cadre théorique et méthodologique sur lequel repose l'étude décrite ci-après⁴.

Dans un premier temps, nous présentons ainsi brièvement le contexte d'enseignement/apprentissage du français au Japon⁵, avant de décrire les caractéristiques phonologiques et phonographémiques du japonais, essentielles à une approche éclairée du traitement de la liaison en milieu hétéroglotte par les apprenants japonais. Nous abordons alors la question de l'input qui leur est fourni, question étroitement liée à celle de la tâche, offrant ainsi un premier aperçu des productions des apprenants japonophones (Kondo 2010, 2012). Nous présentons enfin les résultats d'une étude contrastive entre deux populations d'apprenants (avec séjour vs sans séjour en milieu francophone).

⁴ En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons inclure dans ce texte l'ensemble des informations et références nécessaires à une compréhension exhaustive de la problématique abordée. Nous invitons le lecteur à consulter tout d'abord le premier article de ce volume (Racine & Detey), dont une fonction est précisément d'introduire ces éléments, en particulier ceux qui ont trait à la typologie des liaisons exploitée tout au long de cet article.

⁵ Cette présentation repose non seulement sur l'expérience pédagogique des auteurs et de leurs équipes pédagogiques dans différentes universités au Japon, mais aussi sur la connaissance des pratiques d'autres enseignants telles qu'elles apparaissent dans les nombreuses rencontres pédagogiques et publications didactiques japonaises, essentiellement animées par les membres de la Société Japonaise de Didactique du Français, Société Japonaise de Linguistique Française et Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises, dont sont membres les auteurs du présent article. Il ne s'agit toutefois que de tendances générales standard qui ne prétendent en rien couvrir l'ensemble des pratiques en cours dans l'Archipel.

2. Caractéristiques de l'apprentissage du FLE au Japon

2.1 *Caractéristiques didactiques*

Parmi les enseignements de la phonologie de corpus (Durand, Gut & Kristoffersen 2014), on retiendra ici que toute modélisation (psycho)linguistique moderne des structures et des processus ne peut s'appuyer que sur des données suffisamment représentatives des productions attestées, auxquelles doivent être systématiquement associées les conditions de production (à commencer par les caractéristiques sociolinguistiques du locuteur). Dans le cas de l'apprentissage d'une L2, cela implique de disposer d'informations suffisantes sur le mode d'instruction et le type d'input reçu par les apprenants, ainsi que sur les caractéristiques de la L1 susceptibles d'influencer l'apprentissage. Cela est particulièrement important pour la liaison, puisque le trait généralement mis en avant pour distinguer son acquisition en L1 de son apprentissage en L2 est précisément que ce dernier s'effectue généralement de manière explicite, tandis que la première s'effectue, dans une certaine mesure et jusqu'à un certain stade⁶, de manière implicite. Il faut toutefois nuancer cet argument, puisque de nombreux apprenants de L2 n'abordent jamais de manière explicite le traitement de la liaison avec leur enseignant, et se limitent à un apprentissage autodirigé à l'aide d'ouvrages pédagogiques ou à une simple exposition pouvant conduire, de manière inductive, à une conception personnelle, adéquate ou non, du fonctionnement de la liaison. Il nous paraît donc essentiel, si l'on souhaite étudier l'apprentissage de la liaison par les apprenants japonophones, de garder à l'esprit les facteurs suivants:

- Le statut L3 du français: bien que certains étudiants se spécialisent en études françaises et que le français soit encore enseigné dans quelques établissements secondaires, l'anglais est dans la très grande majorité des cas la première langue étrangère enseignée et apprise, non seulement dans le secondaire mais aussi dans le primaire, ce qui confère au français le statut de L3 (et non de L2), ce qui n'est pas sans incidence sur son développement, notamment sur le plan phonético-phonologique (Cabrelli Amaro, Flynn & Rothman 2012).
- L'âge du début d'apprentissage: la plupart des étudiants débutent l'apprentissage du français durant leur première année d'étude universitaire, soit en général à 18 ans.
- La pauvreté de l'input: la plupart des étudiants ne disposent que de deux séances hebdomadaires de cours (parfois quatre) d'une durée d'une heure et demie, durant chaque semestre (entre 13 et 15 semaines), dont

⁶ En effet, dans le cadre du système scolaire français, la liaison peut être l'objet d'un discours pédagogique explicite adressé aux jeunes locuteurs natifs, en particulier en lien avec l'apprentissage de la littéracie.

une partie est enseignée pour l'essentiel en japonais. L'exposition au français, en particulier oral, est ainsi généralement extrêmement réduite, limitée pour l'essentiel au contenu, écrit et oral, du manuel pédagogique employé en classe.

- La méthodologie d'enseignement: relativement "éclectique" (Puren 1994), tout en reposant souvent sur un manuel de production franco-japonaise, le mode d'instruction employé adopte fréquemment une approche explicite prescriptive de la grammaire, relativement séparée d'un ensemble d'activités de type communicatif portant principalement sur la compréhension, mais aussi sur la production, écrite et orale. Dans tous les cas, en raison du peu de volume horaire disponible et parfois d'une maîtrise inadéquate du système phonético-phonologique ou de sa description par l'enseignant, peu de temps est accordé à l'enseignement de la prononciation, et ainsi à celui de la liaison. Lorsqu'un enseignement explicite y est consacré, il consiste généralement en la présentation de la tripartition prescriptive à présent classique des liaisons dites "obligatoires", "facultatives" et "interdites" (Delattre 1951; Fouché 1959). Les apprenants qui bénéficient d'un tel enseignement remarquent d'ailleurs parfois les écarts entre ce qui leur a été enseigné et les productions de leurs enseignants natifs en classe. Dans tous les cas, la présentation qui en est faite dans les manuels reste extrêmement sommaire, et les apprenants n'en retirent que très peu d'information.
- Les caractéristiques linguistiques du japonais, qui conduisent la liaison à s'insérer dans une problématique d'apprentissage plus large incluant la dimension grapho-phonémique (vis-à-vis de l'opacité du système français, avec notamment le cas des consonnes orthographiques finales dites "muettes"), la prosodie (enchaînement, resyllabation, groupes rythmiques) et l'articulation entre segmental et suprasegmental (acquisition des voyelles nasales vs dénasalisation en contexte de liaison; contraintes distributionnelles transférées du japonais vers le français). Nous y revenons plus en détail dans la section suivante.

2.2 *Caractéristiques (psycho)linguistiques*

Dans la mesure où l'apprentissage d'une L2 (ou d'une L3, comme dans le cas qui nous occupe ici) à l'âge adulte implique systématiquement des effets de transferts de la L1 vers la L2 ou la L3 à plusieurs niveaux (qu'il s'agisse de structures ou de processus, pour une vue d'ensemble voir Hansen Edwards & Zampini 2008), nous présentons ici certains traits de la langue japonaise essentiels à notre étude (Labrune 2006; Vance 2008; Kamiyama, Detey & Kawaguchi à paraître)⁷. D'un point de vue structurel, l'apprentissage de la liaison en français n'est a priori ni problématique sur le plan syllabique

⁷ Nous ne détaillerons pas dans cet article les aspects prosodiques du japonais.

(puisque la structure morique du japonais, fondamentalement de type (C)V, favorise la syllabation ouverte à l'instar de la liaison enchaînée), ni sur le plan phonémique, puisque les principales consonnes de liaison (/n/, /z/, /t/, voire /p/, /r/, /g/ pour les moins fréquentes⁸) appartiennent à l'inventaire phonémique du japonais. D'un point de vue phonétique et distributionnel, toutefois, la phonotactique du japonais doit être examinée plus finement.

- Concernant /z/ et /t/: les mores⁹ de base du japonais (/C/ + /a i u e o/) conduisent souvent aux affrications et palatalisations suivantes: /z/ affriqué en [d͡z] (palatalisé [d͡ʑ] devant /i/ ou /j/) à l'initiale et fricatif [z] (palatalisé [ʑ] devant /i/ ou /j/) en position intervocalique; /t/ affriqué en [t͡s] devant /u/ et affriqué palatal [t͡ɕ] devant /i/ ou /j/.
- Concernant le /n/, il s'agit sans doute du segment le plus problématique, puisqu'il l'est tant en japonais qu'en français (en tant que consonne de liaison). Sans rentrer dans le détail de la phonologie du segment morique sous-spécifié /N/ japonais, l'une de ses caractéristiques essentielles, par-delà son polymorphisme allophonique, est qu'il ne peut jamais figurer à l'initiale d'une unité rythmique en contexte prévocalique (il n'y a donc pas de resyllabation de /N/ en attaque)¹⁰: *on'in* /oNiN/ ('phonème') peut connaître différentes réalisations phonétiques (comme [oĩ. ʔiN]) mais jamais *[o.niN], *[on.niN] ou *[o.niN] (Labrune 2006). Les séquences /na ni nu ne no/, toutefois, font partie de l'inventaire morique standard du japonais, y compris en position d'attaque, et il y a opposition phonémique entre /N/ et /n/: /aN o/ ('pâte de haricot rouge' + marque de COD) vs /ano/ (démonstratif 'ce ... -là').
- Concernant /r/, d'une part il est prototypiquement réalisé en japonais comme une battue apico-alvéolaire [r] (avec parfois des allophones proches de [l] ou de [d], ainsi que la vibrante [r] sociolinguistiquement marquée), et non comme une uvulaire (qui est la réalisation dominante en français de référence, Lyche 2010), et d'autre part il possède un statut phonologique particulier en japonais (Labrune 1993), puisque dans la strate lexicale dite "*yamato kotoba*" (correspondant au japonais ancien¹¹, enrichi ultérieurement par un important lexique d'emprunt d'origine chinoise et européenne), il ne figure presque jamais en position initiale de morphème indépendant. Il est en revanche très fréquent en position intervocalique (Labrune 2006).

⁸ Nous nous limitons ici à la variété de référence de France métropolitaine (Detey, Lyche, Racine, Schwab & Le Gac à paraître) variété encore nettement dominante dans les contenus pédagogiques en FLE au Japon.

⁹ La more étant définie ici comme l'unité de segmentation métrique de base du japonais.

¹⁰ Hormis dans certains cas de *renjou* en japonais ancien (processus de composition morphologique, voir ci-après), que l'on trouve dans certaines unités lexicalisées en japonais moderne, mais qui n'est plus productif (Labrune 2006: 134).

¹¹ Voir possiblement au "proto-japonais", langue reconstruite.

Il faut enfin mentionner le fait que le système d'écriture japonais est mixte et non-alphabétique: outre les *kanji* (caractères chinois de type logographique, Matsunaga 1994), le japonais emploie deux syllabaires (correspondant en réalité aux unités métriques de segmentation de base du japonais, à savoir les *mores*), les *katakana* et *hiragana* (l'ensemble étant désigné par le terme *kana*), chaque symbole représentant une *more*, essentiellement de type (C)V (hormis pour deux *mores* spéciales, /N/ et /Q/, cette dernière correspondant à la coda d'une obstruante géminée). Les *katakana* (l'un des deux syllabaires) sont généralement employés pour transcrire les mots d'emprunts, les mots étrangers et les onomatopées, tandis que les *rômaji* (22 des 26 lettres de l'alphabet latin) sont utilisés pour translittérer le japonais (tout ce qui s'écrit en *kanji* et en *kana*). Un énoncé peut contenir à la fois des *kanji* et des *kana*, chaque script ayant une fonction propre liée à l'architecture lexicogrammaticale de l'énoncé. Cela a son importance puisque, si l'apprentissage de la liaison est, en partie au moins, lié à la graphie (Laks 2005) et à l'apprentissage des correspondances phonographémiques du français, on peut s'attendre à un effet différencié selon que les systèmes d'écritures (et les scripts) employés entre L1 et L2 (ou L3) sont identiques ou différents, à la fois en termes d'opacité structurelle, mais aussi en termes de processus de lecture (segmentation de la chaîne graphémique).

Du point de vue des processus, à présent, trois niveaux doivent être mentionnés: phonologique, morphologique, graphophonémique.

- D'un point de vue phonologique, on peut tout d'abord noter qu'il existe en japonais deux catégories de sandhi au niveau segmental¹²: le *rendaku*, ou voisement de liaison entre deux morphèmes pleins dans un mot composé comme dans *tegami* (lettre) composé de *te* (main) et de *kami* (papier) et le *renjou*, qui entraîne une modification de la séquence composée comme dans *tennou* ('Empereur du Japon') composé de *ten* /teN/ ('cieux') et de *ou* /oR¹³/ ('roi') (et non **ten'ou*). Toutefois, le *renjou* (qui est parfois traduit en français par le terme "liaison", Labrune 2006: 134) est un phénomène historique de composition morphosyntaxique qui n'est plus productif en japonais contemporain. On ne peut donc clairement identifier de phénomène identique à celui de la liaison en français dans le japonais moderne, absence qui ne motivera donc aucun transfert positif du japonais vers le français dans le système des apprenants.
- Par-delà la stricte phonologie, et même si l'on peut envisager les transferts élémentaires du japonais L1 vers le français L3 tant en termes de catégories que de processus, on ne peut ignorer les contraintes qui

¹² Peut également figurer dans la catégorie des sandhi au sens large la gémination consonantique: *sokuon* pour les obstruantes et *hatsuon* pour les nasales.

¹³ /R/ correspond à une *more* spéciale représentant la deuxième partie d'une voyelle longue.

pèsent psycholinguistiquement sur la réalisation de tâches différenciées, entre perception et production d'une part, et entre oral et écrit d'autre part, auxquelles s'ajoute la dimension morpholexicale. Par exemple, puisqu'en japonais les distinctions morphologiques flexionnelles de genre (masculin vs féminin) et, dans une certaine mesure, de nombre n'existent pas, le lien entre marque du pluriel et liaison ou l'articulation entre masculin/féminin et liaison/enchaînement dans le domaine adjectival ne peut être abordé de la même manière qu'avec des apprenants dont la L1 présente une morphologie davantage comparable à celle du français. Il en est de même du système des articles (pas d'article, ni défini, ni indéfini, en japonais).

- Du point de vue de la tâche, enfin, il faut ajouter que l'apprentissage de la liaison en lecture comporte une dimension supplémentaire, celle de l'apprentissage de la segmentation de la chaîne graphique, puisque le système japonais ne comporte en général ni espaces entre unités lexicales¹⁴, ni unités graphiques alphabétiques complexes opaques à (re)syllabifier comme en français.

Comme on le voit, l'apprentissage de la liaison ne peut se réduire à un simple apprentissage phonologique, et lorsque l'on s'intéresse à des populations apprenantes dont les L1 sont typologiquement et grammaticalement très distinctes du français, l'analyse des mécanismes d'apprentissage d'un sandhi comme la liaison comporte des difficultés immanentes méthodologiquement complexes à résoudre. Son étude pourrait même permettre d'ouvrir une fenêtre sur les interactions entre plusieurs domaines impliqués dans son acquisition: encore faudra-t-il correctement évaluer l'impact des différents facteurs en jeu, à commencer par l'input fourni aux apprenants durant leurs premières étapes d'apprentissage. C'est la question que nous abordons dans la section suivante.

3. Quel input pour les apprenants: la liaison variable

3.1 *Input orthographique et translittération*

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'input oral offert aux apprenants se limite généralement à la voix de l'enseignant et aux enregistrements qui accompagnent les manuels pédagogiques d'enseignement du FLE. Il serait donc tentant de bâtir une interprétation psycholinguistique de l'acquisition phonologique basée sur ce postulat général d'insuffisance de l'input, sans en regarder plus finement le contenu. Or, il existe deux types de manuel: ceux destinés au grand public (*sankousho* ou manuel de référence), et ceux destinés à un usage universitaire (*kyoukasho*

¹⁴ Hormis dans les textes écrits entièrement en kana, dans les manuels scolaires pour les lecteurs débutants par exemple.

ou manuel de classe). Il est à vrai dire courant que les étudiants emploient, au cours de leurs études, les deux types d'ouvrage (le premier en apprentissage autodirigé, le second en classe). Il importe alors de savoir qu'il arrive, en particulier dans les *sankousho*, que les termes et énoncés orthographiques français soient souvent accompagnés de leur translittération en *katakana*, procédé courant dans les médias (au sens large, y compris en termes d'affichages urbains) pour tous les termes étrangers (patronymes, acronymes, etc.), et qui peut également renvoyer à la pratique du *furigana*, transcription en *kana* de la valeur phonétique des *kanji*, utilisée notamment pour l'enseignement/apprentissage des *kanji* par les enfants japonais et les étudiants étrangers. Les étudiants japonais débutants en français recourent assez souvent à ce procédé pour "transcrire", en *kana*, la prononciation des énoncés français qu'ils ont sous les yeux. Sans présenter ici d'étude exhaustive ni d'inventaire détaillé, on mentionnera quelques exemples représentatifs (tous extraits d'un *sankousho* paru au Japon en 2009)¹⁵ de ces translittérations, qui sensibiliseront le chercheur à cette dimension incontournable de l'apprentissage¹⁶.

Dans le cas de la nasale finale, l'alternance morphologique de genre y est rendue ainsi: "bon" (ボン) /bo.N/¹⁷ → "bonne" (ボヌ)¹⁸ /bo.nu/¹⁹. Comme nous l'avons indiqué plus haut, la non-syllabation en attaque du /N/ en japonais pourrait poser des problèmes à l'apprenant qui aura intégré ce modèle lexical isolé: "bon ami" et "bonne amie" seraient ainsi, si l'on s'en tient à un modèle strict, segmentés en /bo.N.a.mi/ et /bo.nu.a.mi/²⁰. Dans le cas de "grand", et en tenant compte de l'opacité orthographique, plusieurs scénarios sont envisageables en fonction du stade d'apprentissage et du niveau phonétique/phonologique auquel on se situe: /gu.ra.N/ → /gu.ra.N.a.mi/ ou /gu.ra.N.na.mi/ ou /gu.ra.N.da.mi/ ou encore /gu.ra.N.do.a.mi/, ainsi qu'une

¹⁵ Le choix de ne pas fournir la référence de l'ouvrage en question est pleinement assumé par les auteurs pour des raisons d'éthique professionnelle. Il s'agit d'un exemple représentatif, selon nous, d'un traitement et de représentations assez fréquents (mais non systématiques) dans les manuels de français publiés au Japon (dont la production et le renouvellement sont assez importants et réguliers, comme on peut le constater dans les librairies nipponnes).

¹⁶ Nous accolons aux translittérations en *katakana* une transcription phonologique grossière, dans laquelle nous marquons les frontières moriques par un point et le segment nasal sous-spécifié par le symbole N.

¹⁷ Noter toutefois que la présence de /N/ implique généralement un certain degré de nasalisation de la voyelle qui précède.

¹⁸ Dans d'autres manuels, on pourra trouver la translittération suivante: ボンヌ /bo.N.nu/.

¹⁹ Alors que les formes cibles en français de référence (Lyche 2010) sont /bõ/ - /bõn/. Au sujet de la voyelle épenthétique et du traitement des voyelles nasales en finale (dans "bon") et des consonnes finales (dans "bonne") en phonologie des emprunts en japonais, voir par exemple Peperkamp, Vendelin & Nakamura (2008), ainsi que Shinohara (1997).

²⁰ Il faut ici bien distinguer le niveau des représentations phonologiques de celui de la réalisation phonétique, en particulier en tâche de segmentation, puisque dans les faits les apprenants prononcent généralement [bo.na.mi].

forme plus proche de ce qui est visé, à savoir /gu.ra.N.ta.mi/. C'est d'ailleurs ce que l'on trouve avec l'exemple suivant: "à son ami" (ア ソン ナミ)²¹ /a.so.N.na.mi/. Une telle translittération assure un apprentissage du caractère catégorique de la liaison entre "son" et "ami", tout en négligeant de traiter explicitement la question de la nasalité du mot-1²². Dans tous les cas, il apparaît que l'apprentissage de la liaison nasale pour ces apprenants est double: (infra-)segmental (nasalité/dénasalisation du segment gauche) et syllabique (structure syllabique du français).

Dans le cas de la liaison en /z/ comme marqueur du pluriel, les liaisons sont généralement visuellement doublement indiquées (lorsqu'elles le sont), avec un arc inférieur reliant le mot-1 et le mot-2 d'une part, et avec la translittération en *katakana* d'autre part: "nous aimons" ヌゼモン /nu.ze.mo.N/; "vous aimez" ヴゼメ /vu.ze.me/; "ils aiment" イルゼム /i.ru.ze.mu/. On peut alors comprendre que cet apprentissage des liaisons catégoriques²³ puisse être ainsi solidement effectué, à l'aide de la modalité visuelle.

Dans le cas des liaisons en /t/ après la copule "être" à la 3^e personne du singulier, on trouve par exemple les deux énoncés suivants: "Il est étudiant." (イレ テテュディアン) /i.re.te.tju.di.a.N/ et "Est-ce qu'il est étudiant?" (エ ス キ レ テテュディアン) /e.su.ki.re.te.tju.di.a.N/. On voit dans ce cas que la translittération présente (sans alternative possible) ce type de liaison comme "catégorique", alors qu'elle est en réalité aujourd'hui "variable".

Enfin, lorsque l'on examine la section dédiée à la présentation du phénomène de "liaison" en début de manuel, voici les exemples qui sont fournis (illustrant les contextes grammaticaux de type "article + nom", "adjectif + nom", etc.)²⁴:

- des oranges デゾランジュ /de.zo.ra.N.dzu/
- petit enfant プティタンファン /pu.ti.ta.N.fa.N/
- nous avons ヌザヴォン /nu.za.vo.N/
- très actif トレザクティブ /to.re.za.ku.ti.fu/²⁵
- dans un café ダンザンカフェ /da.N.za.N.ka.fe/

²¹ Les espaces typographiques figurent dans l'original.

²² Au sujet de l'apprentissage des voyelles nasales du français par les Japonais, voir Detey, Racine & Kawaguchi (2014); Detey, Racine, Eychemme & Kawaguchi (2014).

²³ Au sujet des différents types de liaison mentionnés dans cet article, voir Racine & Detey ce volume.

²⁴ Noter qu'en japonais de nouvelles combinaisons de kana ont émergé afin de rendre approximativement compte de certaines sonorités étrangères. Les transcriptions phonologiques grossières que nous fournissons ne visent qu'à éclairer le lecteur et ne doivent pas être considérées comme fidèles (par exemple le phonème /f/ n'existe pas en japonais, et la séquence /ti/ n'est pas autorisée).

²⁵ La principale voyelle épenthétique en japonais est /u/ (réalisée [u]), mais /o/ après les occlusives alvéolaires (voir par exemple Shinohara 1997).

- c'est un セタン /se.ta.N/
- c'est une セテュヌ /se.tju.nu/

Dans tous ces cas, on voit bien que la translittération (qui reflète la segmentation morique du japonais) fournit aux apprenants un input qui peut être positif du point de vue du transfert pour l'apprentissage (liaisons invariables), mais abusivement catégorique pour des contextes de liaison variable, et parfois problématique du point de vue segmental (en particulier dans le cas des nasales).

Si l'on trouve de semblables "transcriptions adaptées" dans toutes les méthodes de langue en apprentissage autodirigé destinées au grand public, le cas du public japonais est particulier dans la mesure où les conventions de transcriptions du lexique d'emprunt en script *katakana* sont passablement standardisées et font partie de la compétence sociolinguistique de ses locuteurs (en particulier juniors et urbains). L'impact de ces conventions a déjà été discuté dans d'autres travaux, notamment d'un point de vue pédagogique (Detey 2005, 2007).

3.2 *Input oral des manuels: la liaison variable*

Toutefois, de telles translittérations sont généralement moins présentes dans les manuels universitaires employés en classe, et c'est alors la question de l'input oral qui se pose, en particulier dans le cas de la liaison variable. C'est en effet celle-ci qui est, du point de vue de l'apprenant, la plus tributaire de l'input offert en classe, d'autant plus que sa réalisation est conditionnée par un ensemble de facteurs (sexe, âge, style, tâche, contexte, degré de surveillance du discours, etc.) souvent non maîtrisés par les enseignants. Dans cette optique, Kondo (2012) a mené une étude pour comparer les réalisations des liaisons variables dans trois corpus de locuteurs natifs: un sous-corpus d'interactions informelles entre natifs enregistrées à Aix-en-Provence en 2005 dans le cadre du programme de recherche "The 21st Century COE program *Usage-based Linguistic Informatics*" de TUFS (Kawaguchi, Zaima & Takagaki 2006), ci-après corpus "AIX"²⁶ (3 interactions, 6 locuteurs, 10'034 mots); un corpus de manuels de FLE publiés en France (corpus "FR": 2 manuels, 4 locuteurs, 10'016 mots); un corpus de manuels de FLE publiés au Japon (corpus "JP": 6 manuels, 12 locuteurs, 9'892 mots). Pour FR et JP, le corpus est composé des enregistrements des dialogues figurant dans le CD qui accompagne les manuels. L'ensemble des données a été codé en utilisant le code liaison du projet PFC élaboré pour des locuteurs natifs (Durand & Lyche 2003). Dans son analyse, Kondo utilise également l'étude de Ågren (1973) sur la liaison facultative, qui repose sur un corpus de 134 émissions radiophoniques enregistrées en 1960-61. Les résultats de la comparaison

²⁶ Pour une description et un accès à des échantillons du corpus, consulter la page suivante: http://www.coelang.tufs.ac.jp/multilingual_corpus/fr/index.html?contents_xml=top&menulang=en

inter-corpus montrent que les différences entre FR et JP sont minimales (ce qui s'explique par le fait que les locuteurs enregistrés sont généralement tous natifs de France métropolitaine), et que ces deux corpus s'apparentent davantage à celui d'Âgren qu'à celui d'AIX. L'input offert par les manuels (tant FR que JP) encouragerait donc les apprenants à adopter un style de production orale plutôt formel (parole journalistique radiodiffusée des années 1960) en termes de production de liaison facultative, différent de celui des interactions informelles présentes dans le corpus AIX par exemple. Une telle conclusion n'est pas surprenante, puisque, comme nous l'avons précédemment mentionné, les enregistrements des manuels au Japon (comme ailleurs dans la plupart des cas) sont généralement effectués par des locuteurs natifs qui oralisent des textes et dialogues rédigés par des auteurs généralement non spécialistes de la problématique de la liaison. Les consignes de lecture à voix haute données aux locuteurs enregistrés reposent très souvent, le cas échéant, au moins implicitement, sur la description ternaire traditionnelle, et le souci, didactiquement justifiable, de systématisme pédagogique, conduit les locuteurs à suivre ces consignes, même si elles rentrent parfois en conflit avec leurs propres idiolectes²⁷.

4. La liaison des apprenants japonophones: profil de production en lecture et effet de l'expérience linguistique

4.1 IPFC-japonais: les liaisons obligatoires et interdites²⁸

Afin de mieux cerner le processus d'apprentissage de la liaison par les apprenants japonophones, et à la suite des travaux menés dans le cadre du projet PFC, plusieurs travaux ont été menés auprès d'étudiants japonais apprenant le français à Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) à partir de 2008. Une première étude a été menée par Kondo (2010) dans le cadre du projet IPFC-japonais (Detey & Kawaguchi 2008). Outre le texte PFC (voir Racine & Detey ce volume) utilisé tant dans PFC que dans IPFC pour l'observation des productions des liaisons des sujets, 49 phrases porteuses de contextes potentiels de liaison devaient être lues à voix haute par les sujets, les tâches de lecture étant effectuées sous environnement informatique Moodle. Dans cette étude, le choix a porté sur les contextes de liaison dite "obligatoire" et "interdite", et la composition de la liste de 49 phrases a notamment reposé sur la classification des contextes de Delattre (1951) telle qu'utilisée dans le texte PFC, ainsi que sur les contextes de liaison catégorique stables établis sur la base du codage de 28'893 sites dans le corpus PFC (Durand & Lyche 2008), en éliminant les consonnes de liaison les

²⁷ Constat reposant sur les nombreuses expériences d'enregistrement des auteurs.

²⁸ Afin de correctement interpréter les paragraphes suivants (notamment au sujet de la typologie des liaisons en lien avec la question des registres et des normes), consulter dans un premier temps Racine & Detey ce volume.

moins fréquentes (/r p k/). Les phrases porteuses visaient donc les consonnes /z t n/ dans les contextes décrits dans le Tableau 1²⁹.

Liaison	Contexte ³⁰	Exemple
Obligatoire	SN: déterminant+substantif	<i>ses [z] amis</i>
	SN: déterminant+adjectif	<i>les [z] autres invités</i>
	SN: adjectif+substantif	<i>grand [t] émoi</i>
	PRO: proclitique	<i>on/ [n] en/ [n] avait parlé</i>
	PRO: enclitique	<i>comment dit/[t]-on?</i>
	Adverbe+adjectif	<i>très [z] inquiet</i>
	Préposition+	<i>chez [z] elle</i>
Interdite	Entre groupes rythmiques	<i>le lion// est un animal.</i>
	Devant <i>h aspiré</i>	<i>j'aime bien les// haricots rouges.</i>
	Après le conjonctif <i>et</i>	<i>et// avec ça, ça sera tout?</i>
	Substantif singulier+adjectif	<i>j'ai rencontré un étudiant// admirable.</i>
	Après inversion	<i>vont-elles// écouter l'explication?</i>

Tableau 1: les contextes de liaison de l'étude de Kondo (2010).

Quarante-neuf phrases, porteuses de 56 contextes de liaison "obligatoire" et dix contextes de liaison "interdite", comprenant des items lexicaux et des constructions grammaticales enseignés en cours de première année de Licence à TUFs après trois mois d'études, ont ainsi été lues par 26 étudiants n'ayant jamais vécu en milieu francophone: onze en 1^{ère} année de Licence, huit en 2^{ème} et sept en 3^{ème} – 4^{ème}. Pour cette étude, les productions ont été codées à l'aide du code liaison PFC élaboré pour des sujets natifs (voir Racine & Detey ce volume). Les résultats montrent une évolution progressive de la maîtrise de la liaison au cours de l'apprentissage (qui traduit également en partie une plus longue exposition à la langue) pour ce qui est des liaisons obligatoires dans les syntagmes suivants: nominaux, prépositionnels, adverbiaux et adjectivaux. En revanche, les contextes pronominaux présentent des difficultés constantes pour les apprenants, quelle que soit leur année d'étude. Au sujet des liaisons "interdites", contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les résultats suggèrent que les apprenants plus avancés en produisent davantage que les débutants, ce que Kondo interprète de deux

²⁹ Pour une discussion de la typologie suivie ici et de leurs enjeux pédagogiques, voir Racine & Detey ce volume.

³⁰ SN: syntagme nominal; PRO: pronom.

manières: (a) hypercorrection de la part des apprenants avancés, davantage conscients des phénomènes de liaison; (b) effet de la fréquence réduite d'exposition et de pratique orale du français en 3^{ème} et 4^{ème} année par rapport aux deux premières années d'étude à TUFs, réduction qui pourrait conduire les apprenants aînés à oublier en partie leurs acquis et disposer d'une maîtrise en réalité moins experte, du moins pour ce qui concerne l'oral, que celle de leurs cadets. L'attrition phonétique serait plus rapide pour ce qui concerne les règles phonético-phonologiques complexes comme celles de la liaison que pour celles du niveau segmental³¹.

4.2 IPFC-japonais: l'effet du séjour linguistique

Afin d'examiner plus finement les productions des apprenants avancés en employant un système de codage correspondant mieux aux productions des locuteurs non natifs avec un logiciel d'analyse ad hoc, *Dolmen* (Eyckenne & Paternostro à paraître), tels qu'ils ont été conçus dans le cadre du projet IPFC³², une nouvelle étude a été conduite, portant en particulier sur l'effet de l'expérience linguistique des apprenants (en termes de séjour en milieu francophone). Deux groupes d'étudiants avancés (de la 3^{ème} année de Licence³³ à la première année de Master) de TUFs ont ainsi été sélectionnés: 7 étudiants (5 femmes et 2 hommes, d'âge moyen 24,7, ayant effectué un séjour prolongé en milieu francophone de six mois à un an) pour le groupe AS (avec séjour) et 10 étudiants (8 femmes et 2 hommes, d'âge moyen 20,2, n'ayant effectué aucun séjour en milieu francophone) pour le groupe SS (sans séjour). Tous les étudiants ont lu à voix haute (après un temps de lecture personnelle de 5 minutes) le texte PFC³⁴:

- Taux de réalisation global de la liaison dans la lecture du texte³⁵: SS = 44.63% vs AS = 47.93% vs Natifs = 56% (avec une différence significative entre les natifs et les japonophones, $p < 0.01$).

³¹ Pour consulter les résultats chiffrés détaillés de cette étude, voir Kondo (2010).

³² Au sujet du système de codage dans IPFC, voir Racine & Detey ce volume.

³³ Au Japon la Licence s'effectue en quatre ans.

³⁴ Ces données avaient été comparées d'une part à celles de dix locuteurs natifs du projet PFC de répartition en sexe et d'âge moyen équivalents à ceux des apprenants japonais, et d'autre part à celles d'apprenants hispanophones du corpus IPFC-espagnol (Racine & Detey 2012). Les résultats préliminaires de cette étude comparative ont notamment été présentés en 2012 à Montpellier (Racine & Detey 2012), et nous tenons à remercier Isabelle Racine pour son analyse des données, ainsi que les participants de cette conférence pour les remarques qu'ils nous ont adressées. La répartition des sites de liaison est la suivante (35 sites originaux du texte PFC auxquels ont été ajoutés deux sites de liaison "interdite" pour IPFC, à savoir "région en" et "opposition aurait", voir Racine & Detey ce volume): 17 "obligatoires", 14 "facultatives" et 6 "interdites" selon la typologie de Delattre (1951).

³⁵ Taux calculé sur l'ensemble des 37 sites potentiels de liaison, toutes catégories confondues, voir Racine & Detey (ce volume).

- Phénomènes à noter: a) consonne de liaison "inattendue" (souvent [n], en raison de l'orthographe notamment, voir Racine & Detey ce volume): SS = 5.20% ([n] compte pour 67% des cas) vs AS = 2.10% ([n] compte pour 0% des cas) vs Natifs 0%; b) liaison non enchaînée: SS = 6.93% vs AS = 1.68% vs Natifs = 0%.
- Réalisations de la liaison "obligatoire": a) selon la classification de Delattre (1951) (soit 17 sites de liaison potentielle): SS = 72.29% vs AS = 85.84% vs Natifs = 99.41% (avec une différence significative entre SS et AS d'une part ($p < 0.05$), et entre chaque groupe de japonophones et les natifs d'autre part ($p < 0.001$ pour chaque comparaison); b) selon la classification de Durand et Lyche (2008) (soit 12 sites de liaison potentielle): SS = 75.28% vs AS = 86.03% vs Natifs = 99.17% (avec une différence significative entre chaque groupe de japonophones et les natifs d'une part ($p < 0.001$ pour chaque comparaison) et une différence non significative entre SS et AS).
- Réalisations de la liaison "facultative" (d'après Delattre 1951) (soit 14 sites de liaison potentielle): SS = 19.29% (dont 30.56% sont réalisées avec une consonne de liaison inattendue) vs AS = 16.67% (dont 16.33% avec une consonne inattendue) vs Natifs = 19.29% (aucune liaison réalisée avec une consonne inattendue; pas de différence significative entre les deux groupes de japonophones et les natifs, ni entre SS et AS). Il ressort de ces contextes que, si les apprenants ne se distinguent pas des natifs sur le plan du taux de réalisation des liaisons variables, ils présentent en revanche des consonnes de liaison inattendues³⁶, dont le statut, dans certains cas, n'est pas sans ambiguïté: consonne de liaison ou lecture d'une consonne orthographique?
- Réalisation des liaisons "interdites" (d'après Delattre 1951) (soit six sites de liaison potentielle): SS = 18.33% vs AS = 0% vs Natifs = 0%³⁷. Les consonnes réalisées sont généralement liées à la graphie et produites sans enchaînement (en particulier [n], comme dans "Dans le coin[n] on...").

Globalement, ces résultats montrent un effet du séjour puisque les apprenants du groupe AS s'approchent davantage du comportement des natifs, tant pour les liaisons obligatoires que pour les liaisons interdites, que ceux du groupe SS. Ce schéma se reproduit en ce qui concerne les liaisons avec une consonne inattendue et les liaisons sans enchaînement. On peut noter toutefois, concernant les liaisons obligatoires, que la différence entre les deux groupes d'apprenants disparaît si l'on se base sur les contextes déterminés par Durand & Lyche (2008), alors qu'elle est présente – moins de liaisons réalisées pour le groupe SS que pour le groupe AS – si l'on se base sur le

³⁶ Par exemple la consonne [n] dans "grand ami " réalisé [gʁɑ̃nami].

³⁷ Le texte ne contenant que six occurrences de liaison "interdite", aucune analyse statistique n'a pu être effectuée pour cette catégorie.

classement de Delattre (1951). Enfin, si l'on compare ces résultats à ceux obtenus par Kondo (2010) auprès d'apprenants avancés sans séjour, on peut observer que, tant le séjour que l'instruction semblent améliorer les compétences des apprenants en ce qui concerne les liaisons obligatoires au sens de Delattre (1951). En revanche, concernant les liaisons interdites, le séjour et l'instruction montrent des résultats différenciés. Le séjour améliore également les compétences des apprenants, alors que Kondo (2010) observait une augmentation de la réalisation des liaisons interdites chez les avancés. Ce résultat contrasté semble par conséquent favoriser sa deuxième interprétation, à savoir qu'il s'agirait plutôt d'un effet de la fréquence réduite d'exposition et de pratique orale du français chez les avancés plutôt que d'un phénomène d'hypercorrection.

Au vu de ces résultats, une analyse plus fine de ces données, en fonction des contextes et à l'aide de la version la plus récente du code liaison développé dans IPFC (Racine & Detey ce volume) et de la dernière version de *Dolmen* nous a paru intéressante. Elle aboutit aux résultats d'ensemble suivants:

Contexte	Exemple	SS ³⁸	AS
PRP+DET	dans une	100.00% (10/10)	100.00% (6/6)
PRO+AUX	tout est, en a, on est, nous avons	92.10% (35/38)	92.30% (24/26)
EXF2	en effet	88.89% (8/9)	66.67% (4/6)
DET+ADJ, DET+NOM	un autre, son usine, les élections, les opposants, quelques articles, des activistes	73.33% (44/60)	88.09% (37/42)
PRO+PRO	on en	66.67% (6/9)	100% (5/5)
ADJsg+NOMsg (Delattre)	grand émoi, grand honneur	50.00% (10/20)	92.86% (13/14)
ADV+ADJ	très inquiet	40.00% (4/10)	57.14% (4/7)
EXF1	Jeux Olympiques	30.00% (3/10)	57.14% (4/7)
Total		72.29% (120/166)	85.84% (97/113)

Tableau 2: taux de réalisation des liaisons "obligatoires", selon la classification de Delattre (1951), par les deux groupes (SS et AS) dans la lecture du texte PFC.

Le Tableau 2 révèle tout d'abord que les apprenants des deux groupes réalisent la liaison "obligatoire" à 100% uniquement pour la séquence "dans une", mais qu'ils ont également des taux très proches pour les séquences PRO + AUX. Pour les autres occurrences, les taux de réalisation de la liaison

³⁸ Le nombre d'occurrence est indiqué entre parenthèses. Certaines différences s'expliquent par des cas de réalisations lexicales erronées entraînant l'absence de site de liaison potentielle codé.

sont systématiquement plus élevés pour le groupe AS que pour le groupe SS, le séjour semblant donc améliorer les compétences en termes de liaisons "obligatoires". On peut toutefois relever une exception pour la séquence "en effet", qui est réalisée plus systématiquement par le groupe SS, ce qui est surprenant puisque la liaison dans une expression figée constitue l'un des contextes dans lesquels la liaison est réalisée de manière catégorique chez les natifs (Durand & Lyche 2008). Toutefois, si l'on considère les chiffres bruts, on observe que cette différence de 22.22% ne dépend que d'un seul locuteur: un locuteur sur neuf ne réalise en effet pas la liaison dans le groupe SS contre deux locuteurs sur six pour le groupe AS. Il paraît donc indispensable de voir si cette différence persiste avec un nombre plus élevé d'apprenants dans chaque groupe.

On observe en outre que la différence de taux entre le groupe SS et le groupe AS est maximale d'une part dans le cas de "grand" (différence de 42.86%) qui fait précisément partie des contextes liaisonnants "obligatoires" chez Delattre, mais "variables" chez Durand & Lyche (2008) sur la base d'analyses des usages contemporains dans la base PFC, et d'autre part dans le cas de "on en" (dans le contexte "comme on en a vu", différence de 33.33%). Si ce dernier écart peut peut-être en partie s'expliquer par le problème de la gestion des deux liaisons consécutives (après "on" et après "en"), ainsi que par un usage possiblement moins fréquent des constructions en "on" par le groupe SS (n'étant pas en milieu et donc en groupe francophone, voir également à ce sujet Andreassen & Lyche ce volume), le cas de "grand" est plus remarquable dans la mesure où les taux de réalisation sont plus bas que les taux attendus³⁹ pour un adjectif aussi fréquent et élémentaire dans les parcours typiques d'apprentissage en FLE que "grand".

Le cas de "grand" est en effet particulièrement intéressant en ce qu'il peut être l'indicateur d'un type d'effet de l'expérience linguistique: la diminution de la dépendance envers l'écrit (réalisation correcte d'une liaison en /t/) et/ou une meilleure gestion des adjectifs antéposés. Cela, dans le cas de "grand émoi" (rare), joue en faveur d'une interprétation abstractionniste du traitement, puisque la séquence "grand honneur" (plus fréquente) pourrait, quant à elle, être présentée comme une construction à laquelle les apprenants avec séjour auraient pu être exposés évidemment plus souvent, notamment via les médias audiovisuels⁴⁰.

³⁹ 100% de réalisation chez les natifs (Racine & Detey 2012).

⁴⁰ Ce qui semble cohérent avec les résultats détaillés: "grand émoi" SS = 40% (4/10) et AS = 85.71% (6/7) vs "grand honneur" SS = 60% (6/10) et AS = 100% (7/7).

Contexte	Exemple	SS	AS
AUX+PRP	est en (2 occurrences)	80.00% (16/20)	71.42% (11/14)
AUX+PPA	ont eu	30.00% (3/10)	16.67% (1/6)
ADV+PRP	plus à	30.00% (3/10)	0.00% (0/7)
NOMpl+ADJpl	pâtes italiennes, circuits habituels, visites officielles	16.67% (5/30)	14.29% (3/21)
NOMpl+AUX	fanatiques auraient	0.00% (0/10)	14.29% (1/6)
INF+DET, PRP	provoquer une, trouver au	0.00% (0/20)	0.00% (0/14)
NOMpl+PRP	chemises en soie	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
VER+DET	préparent une	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
ADV+PRP	toujours autour	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
AUX+PRP	s'est en	0.00% (0/10)	0.00% (0/7)
<i>Total</i>		19.29% (27/140)	16.67% (16/96)

Tableau 3: taux de réalisation⁴¹ des liaisons "variables" par les deux groupes (SS et AS) dans la lecture du texte PFC⁴².

Concernant les liaisons variables, présentées dans le Tableau 3, on remarque que les taux de réalisation du groupe SS sont systématiquement plus élevés que ceux du groupe AS, sauf dans le cas de "fanatiques auraient", où l'on observe l'inverse avec un taux plus élevé pour le groupe AS. A nouveau, si l'on considère les chiffres bruts, on observe que cette différence de 14.29% ne dépend que d'un locuteur (0/10 pour le groupe SS vs 1/6 pour le groupe AS) et est donc à ce titre difficilement interprétable en l'état. La tendance globale qui semble se dégager, même si elle n'est globalement pas significative (cf. supra), à savoir que le séjour fait diminuer le nombre de liaisons variables réalisées rejoint les résultats obtenus pour la liaison variable après "(c)'est" chez les apprenants anglophones (Thomas 2002) et chez les apprenants hispanophones (cf. Racine ce volume). Ils concordent également avec ce qui a été observé pour d'autres variables sociolinguistiques, telles que la chute du "ne" de négation et du /l/ dans le pronom "il" chez les apprenants anglophones (Regan 1995; Mougeon, Nadasdi & Rehner 2010). Une piste explicative

⁴¹ Cela inclut les liaisons codées "11_1_0" (liaison réalisée avec enchaînement, conforme à la cible, sans pause/hésitation/coup de glotte) et "11_1_1" (liaison réalisée avec enchaînement, conforme à la cible, avec pause/hésitation/coup de glotte).

⁴² Pour référence, les productions des dix locuteurs natifs de l'étude de Racine & Detey (2012) étaient les suivantes: "est en" (95%, 19/20), "ont eu" (77.78%, 7/9), "pâtes italiennes" (0%, 0/10), "circuits habituels" (70%, 7/10), "visites officielles" (0%, 0/10), "fanatiques auraient" (0%, 0/10), "provoquer une" (0%, 0/10), "chemises en soie" (0%, 0/10), "préparent une" (0%, 0/10), "toujours autour" (0%, 0/10), "plus à" (60%, 6/10), "trouver au" (0%, 0/10), "c'est en" (10%, 1/10).

évoquée par ces auteurs est que le contexte scolaire favorise les formes formelles, tandis que le séjour en immersion permettrait aux apprenants d'acquérir les structures moins formelles. Dans le cas des hispanophones toutefois, la différence n'apparaît que dans les conversations (63.63% de réalisation pour le groupe SS contre 12.50% pour le groupe AS), alors que pour la lecture du texte, Racine (ce volume) n'observe pas de différence entre les deux groupes (avec et sans séjour). L'effet du séjour semble donc modulé par la tâche effectuée dans le cas des apprenants hispanophones avancés avec et sans séjour. Nos analyses demandent donc à être complétées avec des productions issues des conversations des deux groupes d'apprenants japonophones, de manière à explorer davantage l'impact de la tâche.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté certains enjeux de l'apprentissage de la liaison en français langue étrangère par des apprenants japonophones, notamment vis-à-vis de son rapport à l'apprentissage des correspondances grapho-phonémiques en tâche de lecture et à celui de l'input reçu en milieu hétéroglotte. Nous avons ensuite présenté certains résultats issus de l'analyse de la tâche de lecture du corpus IPFC-japonais, mettant en évidence, dans la comparaison entre apprenants avec séjour vs sans séjour en milieu francophone, un profil différencié et globalement plus proche, pour les apprenants avec séjour, de celui des locuteurs natifs, tant pour les liaisons obligatoires, que pour les liaisons interdites, le choix de la consonne de liaison et le fait d'enchaîner la liaison⁴³. Il est intéressant de noter cependant que, pour les liaisons obligatoires, si l'on se base sur la classification établie par Durand & Lyche (2008) et non plus sur celle de Delattre (1951), cette différence, même si elle se reflète toujours dans les taux (SS = 75.28% vs AS = 86.03%) n'est plus significative, soulignant la nécessité d'actualiser la typologie de référence pour l'analyse des productions. Concernant les liaisons variables, même si la différence entre les deux groupes n'est pas significative, une tendance similaire à celles observée dans d'autres travaux (Regan 1995; Thomas 2002; Mougeon et al. 2010; Racine ce volume) semble se dégager, à savoir que le séjour favorise l'apprentissage de formes moins formelles, ce qui se traduit par une diminution du taux de réalisation de la liaison variable. Ce résultat va également dans le sens de ce qui a été observé par Kondo (2012), à savoir que l'input offert par les manuels encourage les apprenants à produire des formes formelles. Afin d'assurer l'exposition à la variation diaphasique, qui

⁴³

Il est intéressant de mentionner ici que l'effet du séjour dans le milieu linguistique où est parlée la langue cible sans instruction particulière relative à la prononciation n'est pas toujours systématiquement positif en termes d'amélioration de la prononciation (voir par exemple Avello, Mora & Pérez-Vidal 2012). Le cas de la liaison, à cet égard, pourrait se distinguer d'autres aspects segmentaux ou suprasegmentaux.

caractérise la liaison variable (Eychenne, Lyche, Durand & Coquillon 2014), un séjour en milieu francophone semble donc nécessaire.

Dans le domaine de l'apprentissage de la phonologie en L2, la plupart des modèles et hypothèses se concentrent généralement sur le traitement de nouveaux contrastes phonético-phonologiques et l'acquisition de nouvelles catégories phonémiques, tant en perception qu'en production. Le cas de la liaison est particulier puisqu'il se situe à l'interface de plusieurs niveaux d'analyses linguistiques, et est également sensible à des facteurs traditionnellement considérés comme "extra-linguistiques" comme l'orthographe ou des facteurs sociolinguistiques. Or, comme cela a été indiqué par Racine & Detey (ce volume), l'apprentissage de la liaison comporte au moins deux niveaux: celui de la *micro-planification* (notamment la sélection de la consonne à réaliser, enjeu segmental) et celui de la *macro-planification* (réaliser ou pas la liaison, enjeu syllabique). La prise en compte des caractéristiques phonétiques et phonologiques de la L1 d'une part (en lien avec le micro), et celle du système d'écriture en L1 d'autre part (en lien avec le macro), nous semble incontournable si l'on souhaite véritablement comprendre les mécanismes à l'œuvre dans son apprentissage, en particulier en contexte hétéroglotte, dans lequel l'input oral (et ainsi les réalisations et non-réalisations attestées de la liaison) est fortement réduit.

D'un point de vue didactique, dans la mesure où la priorité consiste à maîtriser les liaisons dites obligatoires et interdites (l'apprentissage de la liaison dite variable relevant en partie du développement de la compétence sociolinguistique des apprenants, et ainsi, dans une certaine mesure, d'un stade plus avancé de développement), les deux questions qui doivent être posées sont les suivantes: (i) Les catégories qui sont enseignées correspondent-elles bien aux usages actuels⁴⁴ (*macro-planification*)? (ii) Trouve-t-on des liaisons "inattendues" dans les productions non natives qui pourraient être anticipées et traitées en amont par les enseignants (*micro-planification*)? Les travaux actuels sur la liaison en L1 d'une part et sur l'apprentissage de la liaison en L2 d'autre part (voir par exemple Wauquier 2009; Wauquier & Shoemaker 2013; Soum-Favaro, Coquillon & Chevrot 2014; Splendido 2014, ainsi que tous les articles du présent volume) visent précisément à nous aider à répondre à ces questions.

⁴⁴ Question qu'il faut encore nuancer en tenant compte de la variété cible (voir par exemple Côté 2012 au sujet du français du Canada).

BIBLIOGRAPHIE

- Ågren, J. (1973). *Etudes sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Avello, P., Mora, J. C., Pérez-Vidal, C. (2012). Perception of FA by non-native listeners in a study abroad context. *Research in Language*, 10(1), 63-78.
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. & Rothman, J. (éds) (2012). *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A. & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. Numéro spécial de *Language Sciences*, 39, "Universalism and Variation in Phonology: Papers in Honour of Jacques Durand", 83-94.
- Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Québec): extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds), *Phonological Variation in French: Illustration from three Continents* (pp. 235-274). Amsterdam: John Benjamins.
- Delattre, P. (1951). *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*. Middlebury: The College Store, Middlebury College.
- Delpiano-Harnois, M. (2006). *Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Etrangère: comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs*. Mémoire de DSR, Université Stendhal - Grenoble 3.
- Detey, S. (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des apprenants japonais*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse – Le Mirail.
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon: katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, 2(1), 19-36.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC); Récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*. Paris, 11-13 décembre 2008.
- Detey, S., Lyche, C., Racine, I., Schwab, S. & Le Gac, D. (à paraître). The notion of norm in spoken French: perception and production. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Detey, S., Racine, I., Eychenne, J. & Kawaguchi, Y. (2014). Corpus-based L2 phonological data and semi-automatic perceptual analysis: the case of nasal vowels produced by beginner Japanese learners of French. *Proceedings of Interspeech201*, Singapore, 539-544.
- Detey, S., Racine, I. & Kawaguchi, Y. (2014). Des modèles prescriptifs à la variabilité des performances non-natives: les voyelles nasales des apprenants japonais et espagnols dans le projet IPFC. In J. Durand, G. Kristoffersen, B. Laks & J. Peuvergne (éds), *La phonologie du français: normes, périphéries, modélisation. Mélanges pour Chantal Lyche* (pp. 197-226). Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Durand, J., Gut, U. & Kristoffersen, G. (éds) (2014). *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford: Oxford University Press.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.
- Durand, J. & Lyche, C. (2003). Le projet 'Phonologie du français contemporain' et sa méthodologie. In E. Delais-Roussarie & J. Durand (éds), *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses* (pp. 213-278). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33-66.
- Eychenne, J., Lyche, C., Durand, J. & Coquillon, A.-L. (2014). Quelles données pour la liaison en français: la question des corpus. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 33-60). Berne: Peter Lang.
- Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Fouché, P. (1959). *Traité de prononciation française*. 2. éd, Paris: C. Klincksieck.
- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. In U. Connor & T. A. Upton (éds), *Applied Corpus Linguistics: a multidimensional perspective* (pp. 123-145). Amsterdam: Rodopi.
- Hansen Edwards, J. G. & Zampini, M. L. (éds) (2008). *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. In F. Neveu, V. M. Toke, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (éds), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1575-1589). Paris: ILF.
- Kamiyama, T., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (à paraître). Les japonophones. In S. Detey, I. Racine, Y. Kawaguchi & J. Eychenne (éds), *La prononciation du français dans le monde: du natif à l'apprenant*. Paris: CLE International.
- Kawaguchi, Y., Zaima, S. & Takagaki, T. (éds) (2006). *Spoken Language, Corpus and Linguistic Informatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kondo, N. (2010). 学習者におけるリエゾン習得 Moodleを利用したフランス語学習者音声コーパスを用いて (Acquisition de la liaison française chez les apprenants japonophones - Analyse basée sur le corpus d'apprenants du français en utilisant le système Moodle) (en japonais). *JAFLE Bulletin*, 13, 78-90.
- Kondo, N. (2012). La liaison facultative dans l'interaction spontanée et les manuels de FLE. *Flambeau*, 38, 31-51.
- Labrune, L. (1993). A propos d'un trait typologique du japonais: l'absence de *r* à l'initiale des mots indépendants de Yamato kotob., *Ebisu – Etude japonaises*, 2, 7-21.
- Labrune, L. (2006). *La phonologie du japonais*. Leuven: Peeters.
- Laks, B. (2005). La liaison et l'illusion. *Langages*, 158, 101-125.
- Lyche, C. (2010). Le français de référence: éléments de synthèse. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement* (pp. 143-165). Paris: Ophrys.
- Matsunaga, S. (1994). *The Linguistic and Psycholinguistic Nature of Kanji: Do Kanji Represent and Trigger Only Meanings?* PhD Thesis, Ann Arbor: Dissertation Information Service.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol: Multilingual Matters.
- Peperkamp, S., Vendelin, I. & Nakamura, K. (2008). On the perceptual origin of loanword adaptations: experimental evidence from Japanese. *Phonology*, 25, 129-164.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Didier.
- Racine, I. & Detey, S. (2012). La liaison dans IPFC: premiers regards sur les données hispanophones et japonophones. *Du français et de l'anglais aux langues du monde: variation, structure et théorie du langage*. Université Paul Valéry, Montpellier, 28-30 juin 2012.

- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain " (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on L2 learners of French. In B. Freed (éd.), *The Linguistic Impact of Study Abroad* (pp. 245-268). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Shinohara, S. (1997). *Analyse phonologique de l'adaptation japonaise des mots étrangers*. Thèse de doctorat, Université Paris III.
- Shoemaker, E. & Wauquier, S. (2015). Processing liaison in L2 French: the case of non-traditional learners, *OCP12*. Université Autonome de Barcelone, Barcelone, 27-30 janvier 2015.
- Soum-Favaro, C., Coquillon, A. & Chevrot, J.-P. (éds) (2014). *La liaison: approches contemporaines*. Berne: Peter Lang.
- Splendido, F. (2014). *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. Thèse de doctorat, Université de Lund.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *AILE*, 17, 101-121.
- Vance, T. (2008). *The Sounds of Japanese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales? *Aile... Lia*, 2, 93-130.
- Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers: a review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction, and Acquisition*, 4(2), 161-189.

La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE

Isabelle RACINE

Université de Genève, Ecole de langue et de civilisation françaises
Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse
isabelle.racine@unige.ch

In this paper, we examine the role played by the task in the realisation of L2 liaison in French. Whereas in L1 liaison acquisition orthography is not directly involved, it seems to play a role in L2 liaison learning. Therefore, a reading task and a task eliciting spontaneous speech should lead to different results in terms of liaison production. More liaisons realized with a non-targetlike consonant (e.g. [gʁã-na-mi] "grand ami") and more liaisons realized without *enchaînement* (ex. [sɔ̃n-y-zin] "son usine") should be produced in the reading task. In order to test these hypotheses, we compare the productions of liaison in two tasks (text reading vs. semi-directed conversation) by two groups of advanced Spanish learners of French: one in a French-speaking environment (Geneva) and one in a Spanish-speaking environment (Madrid). Overall, our study confirms the importance of the task but also shows that it varies with the environment (French vs. Madrid). The results are also discussed in terms of pedagogical implications.

Keywords:

liaison, orthography, task, L2 phonological acquisition, French as Foreign Language, oral French, learner corpora, InterPhonologie du Français Contemporain (IPFC), Spanish learners.

1. Introduction¹

Tout enseignant de français langue étrangère (ci-après FLE) en a fait à un moment ou à un autre l'expérience: la liaison constitue une source de difficulté pour les apprenants. Elle représente d'ailleurs près d'un quart des erreurs relevées par Thomas (2010) dans son corpus d'apprenants anglophones et il est rare qu'un manuel de FLE – qu'il soit spécialisé ou non dans le domaine de la prononciation – ne lui consacre pas au moins quelques pages.

Les difficultés liées à la liaison sont de nature diverse (voir Racine & Detey, ce volume). L'un des éléments prépondérants en est son caractère éminemment variable. En effet, comme le rappellent Eychenne, Lyche, Durand & Coquillon (2014) et Durand & Lyche (à paraître), sa réalisation dépend de nombreux facteurs: phonologiques – y compris prosodiques – lexicaux,

¹ Je tiens à remercier Sylvain Detey, Françoise Zay, Juana Gil, Jacques Durand, Chantal Lyche, Bernard Laks et Giulia Barreca ainsi que les deux relecteurs anonymes pour les discussions, commentaires et suggestions qui ont jalonné la préparation de ce travail. Un merci tout particulier à Roberto Paternostro pour sa précieuse collaboration dans toutes les étapes de ce travail, ainsi qu'à Cécile Mollet, Tanjema Majeed et Marie-Laure Sandoz pour leur travail de transcription, codage et vérification des données, sans oublier tous les apprenants hispanophones qui ont participé à cette recherche. Le projet IPFC-espagnol a bénéficié du soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique (no 132144), de la Faculté des lettres de l'Université de Genève et de la Société académique de Genève.

(morpho)syntaxiques et sociolinguistiques. Parmi ces derniers, ces auteurs relèvent notamment le registre, l'âge, la provenance du locuteur, le niveau d'instruction ou encore le degré de connaissance de l'orthographe. C'est sur ce dernier élément, l'orthographe, que nous souhaitons nous arrêter en particulier dans cet article. Nous tenterons ainsi de déterminer si la tâche – le fait que les apprenants se basent ou non sur des informations graphiques – a un impact au niveau de la réalisation de la liaison en L2. Pour ce faire, nous examinerons des productions de liaison réalisées par des apprenants hispanophones dans deux tâches du protocole du projet "InterPhonologie du Français Contemporain" (Detey & Kawaguchi 2008; Racine, Detey, Zay & Kawaguchi 2012; ci-après IPFC), la lecture de texte et la conversation guidée².

2. L'acquisition de la liaison en L1 et en L2

Comme le relèvent notamment Wauquier (2009), Harnois, Cavalla & Chevrot (2012) et Wauquier & Shoemaker (2013), les mécanismes d'appropriation de la liaison ne sont pas identiques chez les natifs et les non natifs. En ce qui concerne la L1, deux modèles développementaux ont été proposés. Selon Wauquier (2009), sur le plan de la production, les natifs semblent mettre en place, pendant l'enfance, une généralisation de type morphophonologique. Celle-ci leur permettrait, dès l'âge de quatre ans environ, de ne plus faire d'erreurs pour les contextes de liaison catégorique et, autour de 7-8 ans, de construire un système variable, comparable à celui de l'adulte, pour les contextes de liaison variable. Dugua (2006), Chevrot, Dugua & Fayol (2009) et Chevrot, Dugua, Harnois-Delpiano, Siccardi & Spinelli (2013) défendent quant à eux une approche lexicaliste de la liaison (Bybee 2001; Côté 2005), qui propose un apprentissage basé sur l'usage et la fréquence des occurrences. Malgré leurs divergences, les deux modèles s'accordent toutefois sur le fait que, à un certain moment, l'enfant rencontre des difficultés avec la consonne de liaison. Il va ainsi être amené, pendant une brève période située entre deux ans et demi et quatre ans, selon Basset (2000), à produire des séquences de type "le nâne" – basée sur "un [n]âne" – ou "le zours" – basée sur "des [z]ours" (voir entre autres Wauquier-Gravelines 2005; Chevrot, Dugua & Fayol 2005, 2009; Dugua 2006). Le problème posé par la liaison n'est toutefois que momentané puisque, comme le souligne Wauquier (2009), les travaux réalisés sur le traitement de la frontière lors de l'accès au lexique par des adultes natifs montrent que la liaison ne génère aucun coût de traitement particulier (Wauquier-Gravelines 1996; Gaskell, Spinelli & Meunier 2002; Spinelli, McQueen & Cutler 2003; Nguyen, Wauquier-Gravelines, Lancia & Tuller 2007). Les deux modèles s'accordent également sur le rôle important

² Pour une présentation détaillée du cadre méthodologique sur lequel repose l'étude présentée ici, voir Racine & Detey, ce volume.

joué par l'environnement langagier, qui fournit à l'enfant un input massif, puisque, selon Boë & Tubach (1992), une liaison est produite approximativement tous les 16 mots. En L1, la liaison semble donc s'acquérir plutôt de manière implicite et sans lien direct avec la graphie. Des réalisations du type "un SMS" [ɛ̃nɛsɛmɛs] ou "deux -r-" [døzɛʁ] constituent d'ailleurs des indices de ce détachement vis-à-vis de l'orthographe.

La question se pose différemment en ce qui concerne les non natifs. Pour Wauquier (2009), c'est une approche lexicaliste qui prévaudrait en L2 puisque, comme les apprenants ne disposent pas de représentations phonologiques bien encodées leur permettant le même type de généralisation qu'en L1, ils produiraient, au début du moins, une consonne de liaison essentiellement en se basant sur une représentation orthographique mémorisée au cas par cas. Cette conception est toutefois nuancée par Harnois et al. (2012). Ses résultats expérimentaux semblent indiquer une influence conjointe, dans les réalisations de liaison chez des apprenants coréens, non seulement de l'écrit et d'un enseignement explicite, mais également de l'input oral. L'hypothèse de l'influence de la graphie chez les non natifs est étayée par l'observation, dans des travaux portant sur des apprenants anglophones (Mastromonaco 1999; Thomas 2002) et coréens (Harnois et al. 2012), d'erreurs de type [gʁɑ̃dami] pour "grand ami", ou [gʁɑ̃nɑ̃m] pour "grand homme". Ces erreurs semblent découler d'une prononciation "orthographique" de la consonne de liaison et n'apparaissent pas chez les enfants natifs (Wauquier 2009). En outre, dans une étude comparative incluant des enfants francophones natifs et des étudiants de FLE coréens, Chevrot et al. (2013) observent une plus grande stabilité dans les productions de liaisons des apprenants, stabilité qui, selon les auteurs, est cohérente avec l'idée que l'acquisition phonologique en L2 est partiellement influencée par les formes écrites, comme l'ont montré Detey & Nespoulous (2008). En effet, si l'enfant natif part de l'oral pour aller ensuite vers l'écrit, pour un apprenant adulte, le processus est généralement inversé ou alors les deux types d'apprentissage sont simultanés.

3. Le support orthographique en classe de FLE

Même si, comme le relèvent Billières (2005), Detey (2005) et Detey & Nespoulous (2008), la question du support orthographique avait été explicitement abordée par les tenants de la méthodologie "Structuro-Globale Audio-Visuelle" (SGAV, Rivenc & Boudot 1962; Rivenc 2003), qui préconisait de n'introduire l'écrit qu'au moment où l'apprenant avait déjà acquis une certaine aisance à l'oral, cette méthodologie a, depuis l'avènement des méthodes communicatives, été complètement abandonnée par la didactique du FLE. La plupart des méthodes et manuels actuels introduisent en effet l'écrit dès la première leçon et présupposent par conséquent que l'apprenant peut se baser sur ses compétences en lecture de sa L1, qu'il lui suffit de

transférer telles quelles vers la L2. Comme le souligne Billières (2005), on considère ainsi que l'apprenant s'accoutumera rapidement et naturellement au système graphique du français, ce qui est loin d'être trivial, notamment pour les apprenants dont le système graphique repose sur des représentations différentes, par exemple syllabiques ou idéographiques, tels que le japonais ou le chinois par exemple. En outre, pour des lecteurs dont les deux systèmes d'écriture (L1 et L2) sont fondés sur des principes de codage similaires, avec correspondance entre phonème et graphème, si l'on peut penser a priori qu'un transfert de compétence est possible (par exemple dans le cas d'un francophone apprenant l'espagnol), des problèmes surgissent néanmoins lorsque la langue cible présente une très mauvaise correspondance entre phonie et graphie, ce qui est le cas de l'anglais et du français notamment. Etant donné que, en espagnol, la correspondance phonie-graphie est transparente, un apprenant hispanophone qui transfère ses compétences en lecture depuis sa L1 va naturellement lire toutes les lettres en français L2.

Comme le soulignent Detey & Nespoulous (2008), le rôle de l'orthographe est généralement passé sous silence et de nombreuses erreurs, qui seraient explicables par des transferts orthographiques négatifs, sont ainsi attribuées à des difficultés de prononciation. On peut par exemple relever le cas de la prononciation du schwa dans des mots comme "cheval" ou "le", très souvent réalisés avec un [ɛ]. Un grand nombre d'apprenants n'ont généralement pas de difficultés articulatoires à prononcer le schwa français et se montrent tout à fait capables de répéter correctement le mot pour autant qu'on les sensibilise à ce phénomène. En revanche, au moment de le produire à partir de sa forme graphique, la correspondance phonie-graphie pour la lettre <e> est transférée automatiquement de la L1, ce qui donne lieu à des productions de type [ʃɛval] et [lɛ]. On comprend dès lors aisément que l'entrée par la graphie favorisera les productions avec [ɛ] et que, si l'apprenant n'est pas sensibilisé au fait que la lettre <e> possède, en français, plusieurs réalisations possibles, les prononciations du type [ʃɛval] et [lɛ] perdureront. Un autre exemple concerne le son [ʁ] du français. Certains apprenants relèvent d'ailleurs d'eux-mêmes que, s'il ne s'écrivait pas avec la même lettre qu'en italien ou qu'en espagnol (<r>), ils n'auraient pas tendance à le prononcer automatiquement comme une consonne apico-dentale ([r] ou [ɾ] selon le contexte). Pour un hispanophone, associer le son [ʁ] du français au phonème /x/ ("jota") de l'espagnol, plutôt qu'à la représentation du /r/ en espagnol, peut parfois l'aider à mieux le prononcer. Cependant, même ainsi, les automatismes graphie-phonie restent difficiles à déjouer³.

³ Les exemples mentionnés dans ce paragraphe relèvent de l'auteur et sont basés sur de nombreuses années de cours pratiques de phonétique au laboratoire de langues.

4. Le rôle de la tâche

Ces observations nous amènent tout naturellement à considérer le rôle de la tâche demandée aux apprenants lorsque l'on examine leurs productions. Si l'orthographe joue effectivement un rôle, on peut faire l'hypothèse que cela sera plus marqué lorsque l'apprenant effectue une tâche de lecture par rapport à de la parole spontanée. Les résultats obtenus dans le cadre du projet IPFC sur les productions de la voyelle /y/ avec des apprenants hispanophones avancés vont dans ce sens (Racine 2012). Dans cette étude, les réalisations de quatre mots contenant les voyelles /y/ et /u/ produits par dix apprenants hispanophones avancés dans deux tâches (répétition et lecture) ont été évaluées par 30 locuteurs natifs. Pour /y/, les résultats montrent une différence très marquée entre les deux tâches, avec un taux moyen d'identification correcte de la voyelle de 79.93% pour les mots produits en répétition, contre 21.35% seulement ($p < 0.001$) pour ceux produits dans la tâche de lecture.

Dans cette même ligne, on pourrait donc faire l'hypothèse que des productions "orthographiques" de liaison de type [gʁɑ̃dami] ou [gʁɑ̃nɔm] pourraient être plus fréquentes lorsque les apprenants doivent lire un texte que lorsqu'ils parlent spontanément. Si l'on examine les travaux qui ont analysé des productions de liaisons en L2 (Mastromonaco 1999; Thomas 2002, 2010; Howard 2005; De Moras 2011; Harnois et al. 2012; Howard 2013), on peut observer une forte hétérogénéité en termes de niveaux (débutants à avancés), de contextes d'apprentissage (avec ou sans séjour) mais également de tâches (production de séquences isolées, description d'images, texte lu, entretien guidé et parole spontanée). Concernant plus spécifiquement les productions "orthographiques", elles ont été observées notamment par Mastromonaco (1999) et Thomas (2002) et sont basés sur des données issues à la fois de lecture de texte et d'entretiens guidés ou de parole spontanée, sans distinction de tâches. Aucune étude n'a donc, à notre connaissance, cherché à examiner si la tâche a un impact sur les réalisations des apprenants. Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et De Moras (2011) pointent par ailleurs un autre phénomène intéressant dans les données des apprenants, à savoir un taux non négligeable de liaisons non enchaînées, c'est-à-dire de liaisons dans lesquelles la consonne de liaison n'est pas resyllabée avec la voyelle initiale du mot suivant, par exemple "un avion" [ɛ̃n-a-vjɔ̃]⁴. Ce phénomène, caractéristique de la parole des hommes politiques français d'une certaine génération (voir Encrevé 1988), est quasiment absent des données de conversation des locuteurs natifs (Eychenne et al. 2014) ainsi que des données d'acquisition en L1 (Wauquier 2009). Les apprenants des trois études mentionnées ci-dessus étant tous anglophones, une explication possible évoquée par Thomas (2002) et De Moras (2011) est qu'il s'agit d'une

⁴ Les tirets sont utilisés pour indiquer le découpage syllabique.

influence de la tendance de l'anglais à la syllabation fermée⁵. Si cette hypothèse est correcte, ce phénomène ne devrait d'une part pas se retrouver chez des apprenants italophones ou hispanophones, l'italien et l'espagnol partageant avec le français la tendance à la syllabation ouverte. D'autre part, la tâche ne devrait pas avoir d'impact et ces liaisons non enchaînées devraient se produire dans une proportion identique lors de la lecture d'un texte et en spontané. Une autre explication possible serait qu'il s'agisse d'une difficulté liée à la tâche: les mots étant séparés par des blancs à l'écrit, la lecture favoriserait le traitement d'une unité – un mot – après l'autre, avec une frontière forte entre les mots. Dans ce cas, une différence inter-tâches devrait apparaître pour ces réalisations sans enchaînement.

Dans ce qui suit, nous nous proposons par conséquent d'examiner les réalisations de liaisons, et notamment l'impact de la tâche, dans les productions de 20 apprenants hispanophones avancés, enregistrés dans le cadre du projet IPFC-espagnol, en lecture de texte et en conversation guidée. Par ailleurs, Thomas (2002) a mis en évidence l'importance du facteur "séjour prolongé en milieu francophone" concernant la liaison variable, puisqu'il observe notamment une diminution du taux de réalisation de la liaison après "(c')est" chez des apprenants avec séjour par rapport au groupe sans séjour. Ce résultat concorde avec les observations de travaux portant sur l'acquisition en L2 d'autres variables sociolinguistiques, notamment le "ne" de négation et la chute du // dans le pronom "il" (Regan 1995; Mougeon, Nadasdi & Rehner 2010). Ces auteurs montrent que si l'apprentissage en classe de FLE semble favoriser les formes formelles, qui sont généralement enseignées en premier, c'est par le biais d'un séjour prolongé en milieu francophone que les variantes moins formelles sont acquises. Il nous a donc paru intéressant d'inclure cette variable dans l'étude présentée ici.

5. Etude expérimentale

5.1 Méthode

5.1.1 Participants

Les données de vingt apprenants hispanophones⁶ avancés (niveau B2-C1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Conseil de l'Europe 2001, ci-après CECRL) de FLE, participant au projet IPFC-espagnol (Racine et al. 2012), ont été utilisées dans cette étude, ainsi que celles, pour le texte lu uniquement, de dix natifs suisses romands. Les apprenants étaient répartis en

⁵ Une syllabe fermée est une syllabe qui se termine par une consonne prononcée (ex. CVC, CVCC, VC, VCC, etc.). Une syllabe ouverte se termine quant à elle par une voyelle prononcée (ex. V, CV, CCV, etc.).

⁶ Afin de minimiser l'influence que la variation diatopique de la L1 pourrait avoir sur la prononciation du français, les apprenants étaient tous Espagnols, plutôt du centre de l'Espagne et avaient l'espagnol comme L1.

deux groupes: avec séjour prolongé en milieu francophone (groupe AS) et sans séjour (groupe SS). Dans le groupe AS, dix apprenants (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 27.0) étudiaient le français – ou en français – à l'Université de Genève et vivaient dans un environnement francophone depuis au moins douze mois. Les dix apprenants du groupe SS (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 26.6) étudiaient le français à Madrid, à l'Université ou dans une école de langue officielle. Aucun d'entre eux n'avait effectué de séjour de plus de trois semaines en milieu francophone. Pour le texte lu, les données des apprenants ont été comparées à celles d'un groupe constitué de dix francophones natifs suisses romands (huit femmes et deux hommes, âge moyen: 27.3), enregistrés dans le cadre du projet "Phonologie du Français Contemporain" (Durand, Laks & Lyche 2009, 2014; ci-après PFC)⁷.

5.1.2 Matériel

Deux des six tâches du protocole IPFC, à savoir le texte lu, commun aux projets PFC et IPFC, ainsi que la conversation guidée (environ 15-20 minutes par apprenant) ont été utilisées dans cette étude. Rappelons que, dans le protocole PFC, le texte a été conçu spécifiquement pour étudier la liaison et le schwa. Il contient donc 37 sites potentiels de liaison (pour des détails, voir Racine & Detey, ce volume).

5.1.3 Procédure

Les participants disposaient de cinq minutes pour prendre connaissance du texte et le préparer avant de le lire à voix haute dans une cabine insonorisée. Pour la conversation guidée, la passation se déroulait dans une pièce calme. L'enquêteur posait des questions fermées et ouvertes à l'apprenant, adaptées à son niveau de langue. Les données ont été transcrites orthographiquement sous *Praat* (Boersma & Weenink 2014), selon les conventions établies pour le projet IPFC (Racine, Zay & Detey 2011). La transcription a été effectuée par une locutrice francophone native et vérifiée par une deuxième native. Les données ont ensuite été codées selon le code liaison IPFC par une locutrice native et vérifiées par un deuxième évaluateur⁸ (pour une présentation détaillée du code liaison IPFC, voir Racine & Detey, ce volume).

5.1.4 Analyse des données

Au total, 3'473 sites potentiels de liaison ont été codés, dont 1'103 pour le texte (366 pour le groupe AS, 367 pour le groupe SS, 370 pour le groupe

⁷ Comme les apprenants du groupe AS vivaient à Genève, il nous a paru pertinent d'effectuer une sélection dans les données PFC afin de constituer un groupe contrôle composé de natifs suisses romands, avec un âge moyen et une répartition homme-femme identiques. Afin de constituer un groupe comparable en terme d'âge et de répartition homme-femme, nous avons utilisé les données PFC des différents points d'enquête suisses romands, la liaison n'étant pas soumise à la variation diatopique en ce qui concerne la Suisse (cf. Racine & Andreassen 2012).

⁸ La première codeuse est une étudiante en maîtrise de FLE et le deuxième évaluateur, un linguiste, enseignant de FLE spécialisé en phonétique et bilingue italien-français.

natif) et 2'370 pour la conversation guidée (1'355 pour le groupe AS, 1'015 pour le groupe SS)⁹.

Les données ont ensuite été décodées par le biais du logiciel *Dolmen*, développé par J. Eychenne (Eychenne & Paternostro à paraître), qui permet – via une interface spécifique développée pour la liaison dans le cadre du projet IPFC – d'obtenir aisément des statistiques descriptives, telles que le nombre de liaisons en [z] ou en [n] réalisées, le nombre de liaisons produites avec enchaînement, etc.

5.2 Résultats et discussion

Dans ce qui suit, nous présentons une analyse des données des apprenants hispanophones en allant des résultats les plus globaux aux plus fins. Ainsi, après avoir présenté le taux de réalisation de la liaison pour l'ensemble des apprenants et des tâches, nous examinerons, en tenant compte à la fois de la tâche (texte, conversation guidée) et de la population (SS, AS, natifs), le taux de réalisation global de la liaison, puis le taux de réalisation de la liaison après "(c')est" (cf. étude de Thomas 2002). Enfin, nous terminons l'analyse en examinant les deux phénomènes observés chez les apprenants anglophones dans les études précédentes, à savoir les liaisons "orthographiques" ainsi que celles produites sans enchaînement.

5.2.1 Taux global de réalisation de la liaison

Nous avons tout d'abord calculé le taux global de réalisation de la liaison sans distinguer ni les groupes d'apprenants ($n = 20$), ni les tâches (texte et conversation guidée). Sur 3'103 sites de liaisons potentielles, la liaison a été réalisée dans 41.96% des cas. Concernant les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) relèvent que, sur les 53'561 sites de liaison codés dans le projet PFC, la liaison a été réalisée dans 47.86% des cas¹⁰. Les apprenants présentent par conséquent un taux de liaison inférieur à celui des natifs ($\chi^2 (1) = 14.97$, $p < 0.001$).

Toutefois, le tableau 1 ci-dessous montre que, lorsque la liaison est réalisée, la répartition en fonction de la consonne de liaison qui a été observée chez les natifs (Eychenne et al. 2014: 43), à savoir plus de liaisons réalisées avec [z] puis [n], [t], [ʁ], [p] et [g], se retrouve chez les apprenants. On peut mentionner encore ici que la seule liaison en [p] réalisée dans le corpus l'est, en conversation guidée, dans la séquence "trop stressant" produit [tko-pes-tʁɛ-

⁹ Les données des dix participants natifs suisses romands ont été recodées avec le code liaison IPFC avant d'être analysées. Les codes liaison PFC et IPFC n'étant pas similaires (voir Racine & Detey ce volume), le même travail de recodage aurait été trop coûteux en temps pour la conversation guidée. Pour cette deuxième tâche, les données IPFC ont donc simplement été comparées aux données PFC publiées dans Mallet (2008) et Eychenne et al. (2014).

¹⁰ Les données natives PFC comprennent également la conversation libre. Toutefois, comme Mallet (2008: 192) le précise, aucune différence dans le taux de réalisation de la liaison n'a été observée entre les deux types de conversation (guidée vs libre).

sã]¹¹, contexte qui n'est habituellement pas liaisonnant puisque le mot suivant commence par une consonne. Il s'agit toutefois d'une difficulté spécifique pour les apprenants hispanophones, l'espagnol ne connaissant pas les séquences /s/ + occlusive à l'initiale de mot (ex. "spécial", "structure", "ski", etc.). L'apprenant reproduit le schéma de l'espagnol en ajoutant alors la voyelle [e] à l'initiale de mot, rendant ainsi possible la liaison.

	Apprenants hispanophones (n = 20)		Natifs PFC (Eychenne et al. 2014: 43)	
CL produite	%	Occ. (n = 1'302) ¹²	%	Occ.
[z]	38.40	500	46.26	-
[n]	37.48	488	36.06	-
[t]	22.58	294	17.25	-
[ʁ]	1.38	18	0.18	-
[p]	0.08	1	0.06	-
[g]	0.00	0	0.00	-

Tableau 1: Taux de réalisation de la liaison en fonction de la consonne de liaison (CL) chez les apprenants hispanophones et les natifs du projet PFC.

La comparaison globale met en outre déjà en lumière la présence des deux phénomènes observés chez les apprenants anglophones dans les travaux précédents (cf. section 4), à savoir les liaisons "orthographiques", réalisées avec une consonne non conforme à la cible, présente orthographiquement dans le mot, ainsi que les liaisons non enchaînées. Concernant le premier phénomène, l'analyse globale des données des apprenants hispanophones révèle que, parmi les liaisons réalisées, 8.91%, soit 116 occurrences sur 1'302, le sont avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot – la très grande majorité l'étant en [n] (ex. [kil-zõ-na-pɾi] "qu'ils ont appris") –, alors que chez les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) remarquent la quasi absence de liaisons erratiques en [n]. De même, on observe également un taux sensiblement plus élevé de liaisons réalisées sans enchaînement chez les apprenants hispanophones, avec 7.83% (102 occurrences sur 1'302 liaisons réalisées) contre seulement 0.67% chez les natifs (174/25'634). Comme le relèvent Eychenne et al. (2014), la petite douzaine d'occurrences de liaisons non enchaînées observées dans les

¹¹ Nous tenons à préciser que les transcriptions phonétiques présentées tout au long de ce travail ne cherchent pas à reproduire fidèlement la prononciation des apprenants au niveau segmental, ce point n'étant pas le propos ici.

¹² Les chiffres de cette colonne indiquent le nombre d'occurrences de liaisons réalisées pour chaque consonne, le nombre total d'occurrences de liaisons réalisées dans le corpus d'apprenants étant de 1'302. Ajoutons ici que, parmi ces 1'302 occurrences, une liaison a été réalisée de manière épenthétique ("si évident" produit [si-te-vi-dã]). Pour les natifs, seul le pourcentage est donné dans Eychenne et al. (2014), le nombre d'occurrences par consonne n'est pas spécifié.

conversations sont majoritairement dues à des reprises ou des hésitations. Chez les natifs, les véritables liaisons non enchaînées se trouvent par conséquent dans la lecture du texte et sont imputables, selon les auteurs, à une oralisation de l'écrit.

5.2.2 Taux global de réalisation de la liaison en fonction de la tâche

Afin de déterminer si, premièrement, le schéma observé globalement se retrouve de manière identique dans les productions des apprenants pour les deux tâches, et, deuxièmement, si le fait d'avoir effectué un séjour de longue durée en milieu francophone joue un rôle, nous avons calculé le taux de réalisations des liaisons en fonction de la tâche effectuée (texte vs conversation guidée) et du groupe d'apprenants (SS vs AS). Ces résultats sont présentés dans le tableau 2 (ci-dessous). Pour chaque catégorie (tâche et groupe d'apprenants), le nombre de liaisons réalisées ainsi que le nombre total de sites potentiels de liaison est également précisé (cf. colonne "Occ."). Les données natives PFC figurant dans le tableau sont tirées de deux sources différentes: pour le texte, il s'agit de l'analyse des productions des dix natifs suisses romands présentés dans la section 5.1.1. Pour la conversation, les données sont tirées de Mallet (2008: 189), Eychenne et al. (2014) ne fournissant pas d'analyse détaillée en fonction de la tâche.

Tâche	Groupe SS (n = 10)		Groupe AS (n = 10)		Natifs PFC	
	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Texte lu	56.67	208/367	57.38	210/366	55.95	207/370
Conv. guidée	41.77	424/1'015	33.95	460/1'355	45.90	7'037/15'345

Tableau 2: Taux de réalisation de la liaison en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu vs conversation guidée).

Concernant la tâche, on peut tout d'abord souligner que les deux groupes d'apprenants, à l'instar des natifs, réalisent moins de liaisons en conversation que dans le texte, y compris pour le groupe qui n'a jamais effectué de séjour de longue durée en milieu francophone (groupe SS: $\chi^2 (1) = 8.28$, $p < 0.01$; groupe AS: $\chi^2 (1) = 26.23$, $p < 0.001$; natifs: $\chi^2 (1) = 4.92$, $p < 0.05$). Les apprenants semblent donc avoir développé une sensibilité à la variation diaphasique qui caractérise la liaison et qui a été mise en évidence, chez les natifs, par plusieurs auteurs (voir, entre autres, Ågren 1973; Mallet 2008; Eychenne et al. 2014; Durand & Lyche à paraître).

Si l'on examine le comportement des trois populations pour chacune des tâches, on peut observer que, pour le texte, il n'y a pas de différence entre les trois groupes ($\chi^2 (2) = 0.04$, ns). En termes de taux de réalisation de la liaison, les apprenants, lorsqu'ils doivent lire un texte, semblent donc se comporter comme les natifs, et ce même sans avoir effectué de séjour prolongé en milieu francophone. Pour la conversation, en revanche, le schéma est

différent puisque le groupe AS se distingue à la fois des natifs ($\chi^2 (1) = 28.89$, $p < 0.001$) et du groupe SS ($\chi^2 (1) = 6.68$, $p < 0.01$), avec un taux de réalisation de la liaison nettement plus bas. Le groupe SS, en revanche, ne se différencie pas des natifs ($\chi^2 (1) = 2.36$, ns). Ainsi, la différence observée au niveau global entre les apprenants et les natifs, avec un taux moins élevé de réalisation de la liaison pour les apprenants ne semble donc pas être générale. Si, pour le texte, le séjour en milieu francophone n'a pas d'impact, les apprenants sans séjour se comportant déjà comme les natifs, il semble avoir un effet au niveau de la parole spontanée en faisant diminuer, de manière significative, le nombre de liaisons réalisées pour les apprenants du groupe AS.

Comme le rappellent Eychenne et al. (2014), les études portant sur les natifs ont mis en évidence que ce sont les liaisons variables qui sont le plus fortement soumises à la variation diaphasique¹³. En outre, les travaux portant sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique (Regan 1995; Thomas 2002; Mougeon et al. 2010) ont montré que le séjour prolongé en milieu francophone semble permettre à l'apprenant d'acquérir la variation sociolinguistique, ce qui se caractérise par une augmentation sensible de l'utilisation de formes moins formelles. Cette piste semble intéressante à creuser. Toutefois, dans la mesure où une analyse de tous les contextes variables serait trop ambitieuse ici, nous nous sommes centrés sur un seul contexte, la liaison après "(c)'est", pour laquelle Thomas (2002) a observé une différence entre les apprenants ayant effectué un séjour prolongé en milieu francophone et ceux sans séjour. Ce contexte est en outre d'autant plus intéressant d'une part parce qu'il apparaît souvent dans les manuels dans la catégorie des liaisons "obligatoires" (voir par exemple Charliac & Motron 1998: 16)¹⁴ et, d'autre part, parce qu'il est fortement soumis à variation chez les natifs (Eychenne et al. 2014).

¹³ L'analyse présentée dans Racine (2014) et basée sur les catégories de Delattre (1951) et de Durand & Lyche (2008), à savoir obligatoire, facultative et interdite, a montré que les deux groupes d'apprenants hispanophones (AS et SS) ne se distinguent pas des natifs au niveau de la réalisation des liaisons obligatoires telles que définies par Durand & Lyche (2008). Le taux de réalisation de la liaison est toutefois significativement plus moins élevé chez les deux groupes d'apprenants (SS: 90.00%, AS: 92.29%) que chez les natifs (99.41%, $p < 0.05$) si l'on se base sur la classification de Delattre (1951). La diminution du nombre de liaisons réalisées dans le groupe AS pour la conversation semble donc bien se situer au niveau des liaisons qui sont variables dans les usages en vigueur de nos jours (cf. Durand & Lyche 2008).

¹⁴ Mentionnons toutefois ici que Motron & Charliac (1998: 16) stipulent, en note de bas de page, que "*certaines liaisons présentées [...] comme obligatoires par souci de clarté pédagogique ne sont pas réalisées par tous les locuteurs*", en renvoyant en particulier à dernière catégorie de leur liste, celle des liaisons entre le verbe "être" ou "avoir" à la troisième personne du singulier et l'expression qu'il introduit.

5.2.3 Taux global de réalisation de la liaison après "(c)'est" en fonction de la tâche

Comme l'illustre le tableau 3 ci-dessous, le taux de liaison réalisées après les formes "c'est" et "est" a été calculé en fonction de la tâche et de la population. Le nombre total de liaisons réalisées ainsi que le nombre total d'occurrences par catégorie est également précisé (cf. colonne "Occ."). Pour les natifs, les données sont reprises d'Eychenne et al. (2014: 43).

Tâche	Groupe SS (n = 10)		Groupe AS (n = 10)		Natifs PFC	
	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Texte lu	95.00	19/20	95.24	20/21	79.92	312/390
Conv. guidée	63.63	49/77	12.50	6/48	35.91	200/557

Tableau 3: Taux de réalisation de liaisons après "(c)'est" en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu vs conversation guidée).

Pour le texte, les résultats sont identiques à ceux observés sur l'ensemble des liaisons (cf. section 5.2.2), à savoir que le comportement des deux groupes d'apprenants ne se distinguent pas de celui des natifs (groupe SS: $\chi^2 (1) = 0.22$, ns; groupe AS: $\chi^2 (1) = 0.26$, ns). A nouveau, le schéma est différent en parole spontanée, avec toutefois une différence par rapport à ce qui a été observé sur l'ensemble des occurrences. Si le groupe AS présente également un taux de réalisation de liaison inférieur à celui des natifs ($\chi^2 (1) = 5.45$, $p < 0.05$), le groupe SS se distingue cette fois-ci lui aussi des natifs, avec un taux plus élevé de réalisation de la liaison ($\chi^2 (1) = 7.69$, $p < 0.01$).

Ces résultats concordent avec ceux de Thomas (2002) puisqu'ils montrent que, en parole spontanée, les apprenants sans séjour réalisent la liaison après "(c)'est" de manière plus catégorique que les natifs et produisent donc davantage de formes formelles. Le séjour inverse complètement cette tendance avec ce qui pourrait être considéré comme une surgénéralisation des variantes moins formelles.

En outre, contrairement à ce qui a été observé dans la section précédente, le groupe SS se différencie du groupe AS et des natifs¹⁵ puisqu'il ne présente pas de différence dans le taux de réalisation de la liaison entre le texte et la conversation (groupe SS: $\chi^2 (1) = 0.82$, ns; groupe AS: $\chi^2 (1) = 14.80$, $p < 0.001$). Ainsi, si une certaine sensibilité à la variation diaphasique semblait être présente chez les apprenants sans séjour au niveau de la totalité des occurrences de liaisons, elle ne paraît pas encore être en place en ce qui concerne la liaison après "(c)'est".

¹⁵ Pour les natifs, Eychenne et al. (2014: 43) précisent que cette différence est significative.

5.2.4 Taux de réalisation de la liaison avec une consonne non conforme à la cible en fonction de la tâche

Pour terminer cette analyse, nous revenons sur les deux phénomènes déjà observés dans l'analyse globale, les liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot et les liaisons sans enchaînement.

Si l'analyse globale a montré que, au niveau du taux de réalisation de la liaison, le comportement des apprenants est identique à celui des natifs pour le texte et ne s'en distingue, pour la conversation, que pour le groupe AS, il paraît intéressant d'examiner comment sont réalisées ces liaisons, notamment au niveau de la nature de la consonne de liaison et de la présence/absence d'enchaînement. L'analyse globale avait en effet révélé un taux non négligeable de liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot. Comme l'illustre le tableau 4 ci-dessous, pour le texte, les deux groupes d'apprenants se distinguent des natifs, chez qui aucune production de ce type n'a été observée (groupe SS: $\chi^2 (1) = 47.92$, $p < 0.001$; groupe AS: $\chi^2 (1) = 32.21$, $p < 0.001$). En revanche, le séjour ne semble pas avoir d'impact sur ce type de réalisation puisque les deux groupes d'apprenants ne se distinguent pas entre eux ($\chi^2 (1) = 1.42$, ns).

Les données semblent indiquer un schéma similaire pour la conversation, même si la comparaison entre apprenants et natifs ne peut pas être testée statistiquement puisque les travaux portant sur ce dernier groupe ne fournissent pas de données différenciées selon la tâche. Comme pour le texte, aucune différence n'est observée pour la conversation entre les deux groupes d'apprenants ($\chi^2 (1) = 0.03$, ns). Concernant la tâche, les analyses révèlent que si les liaisons avec une consonne "orthographique" sont plus fréquentes dans le texte qu'en parole spontanée pour le groupe SS ($\chi^2 (1) = 7.71$, $p < 0.01$), cette distinction n'est pas présente pour le groupe AS ($\chi^2 (1) = 0.80$, ns).

	Groupe SS (n = 10)		Groupe AS (n = 10)		Natifs PFC ¹⁶	
Tâche	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Texte lu	14.90	31/208	10.00	21/210	0.00	0/370
Conv. guidée	6.83	29/424	7.39	34/460	--	--

Tableau 4: Taux de réalisation de liaisons avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu vs conversation guidée).

¹⁶ Pour les natifs, les données sont, pour le texte, celles des dix suisses romands présentés dans la section 5.1.1.

Ainsi, si les apprenants ont un comportement proche de celui des natifs concernant le taux de liaison, c'est dans la réalisation de cette dernière qu'ils s'en distinguent, en s'appuyant sur une consonne présente orthographiquement dans le mot mais qui ne se trouve pas en position finale. Le fait que ces liaisons avec une consonne orthographique sont plus fréquentes dans le texte qu'en parole spontanée chez les apprenants sans séjour renforce l'interprétation orthographique de ce type de réalisations. Le séjour semble avoir toutefois un effet bénéfique au niveau de la lecture, en atténuant cet effet.

Si l'on examine les consonnes utilisées pour ce type de réalisation, on constate qu'il s'agit majoritairement de la consonne [n] et ce dans les deux tâches. Pour le texte, on trouve 25 occurrences avec une liaison orthographique en [n] sur 31 pour le groupe AS et 13 sur 21 pour le groupe SS¹⁷. Ainsi, par exemple, la séquence "ont eu tendance" est par exemple réalisée [ɔ̃-ny-tã-dãs]. Ce schéma se retrouve dans la conversation guidée, mais de manière encore plus marqué, puisque 27 occurrences sur 29 pour le groupe SS et 33 sur 34 pour le groupe AS sont réalisées avec la consonne [n]. On trouve notamment de nombreux exemples de liaisons entre "sont" et "ont" et le mot qui suit: "sont un" [sɔ̃-nɛ̃], "sont obligatoires" [sɔ̃-nɔ-bli-ga-twaʁ], "sont habitués" [sɔ̃-na-bi-tɥe], "sont ici" [sɔ̃-ni-si], "ont évolué" [ɔ̃-ne-vɔ-lɥe], "ont appris" [ɔ̃-na-pʁi]. Si, dans le texte, il y a quelques exemples de liaisons s'appuyant sur un [t] orthographique (p. ex. "circuits habituels" [siʁ-kɥi-ta-bi-tɥɛl]), les trois cas qui ne sont pas réalisés avec [n] dans la conversation sont à relever car ils sont susceptibles d'interroger sur ce qui doit – ou peut – être ou non considéré comme une liaison du point de vue des apprenants. Il s'agit en effet à trois reprises du contexte de liaison entre le pronom pluriel "ils" et le mot qui le suit ("ont" ou "en"). La liaison, qui devrait être réalisée avec [z], soit [i(l)-z], est produite avec un simple enchaînement, [i-lɔ̃] et [i-lɛ̃]. Ces trois cas se distinguent donc des exemples précédents dans lesquels la consonne orthographique utilisée pour réaliser la liaison est une consonne graphique non prononcée (ex. "sont un" [sɔ̃-nɛ̃]). Il ne s'agit donc pas d'un simple enchaînement consonantique tel qu'il existe en français (ex. "il est" [i-lɛ̃]). On peut mentionner en outre que la consonne [l] est une consonne de liaison possible dans les variétés de français laurentien (voir Côté 2012). Dès lors, doit-on considérer ces trois occurrences comme des liaisons réalisées avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot ou comme de simples enchaînements consonantiques? La question reste ouverte.

17

Le nombre d'occurrences de ce type est trop peu élevé pour permettre d'effectuer des analyses statistiques.

5.2.5 Taux de réalisation de la liaison sans enchaînement en fonction de la tâche

Si les résultats globaux ont révélé la présence de liaisons réalisées sans enchaînement chez les apprenants, le tableau 5 ci-dessous permet d'affiner l'analyse en fonction de la tâche et de la population¹⁸. On trouve ainsi par exemple dans le texte, les séquences "ont eu" et "on en a vu" produites [õt-y] et [õn-ãn-a-vy] ainsi que, dans la conversation, "en Espagne" et "un hispanophone" réalisées [ãn-ɛs-paɲ] et [ẽn-is-pa-no-fɔn].

Tâche	Groupe SS (n = 10)		Groupe AS (n = 10)		Natifs PFC	
	%	Occ.	%	Occ.	%	Occ.
Texte lu	12.50	26/208	14.76	31/210	0.00	0/370
Conv. guidée	7.78	33/424	2.61	12/460	--	--

Tableau 5: Taux de réalisation de liaisons sans enchaînement en fonction de la population (apprenants du groupe SS, AS et natifs du projet PFC) et de la tâche (texte lu vs conversation guidée).

Comme pour la liaison avec une consonne orthographique, le comportement des apprenants se distinguent de celui des natifs, chez qui on ne trouve pas – ou quasi pas – de production sans enchaînement (pour le texte, $\chi^2 (2) = 48.19$, $p < 0.001$). En outre, le séjour n'influence pas ce type de réalisations pour le texte ($\chi^2 (1) = 0.19$, ns). En conversation, les deux groupes d'apprenants semblent à nouveau produire davantage de liaisons non enchaînées que les natifs, bien que cela ne puisse pas être testé statistiquement. Contrairement à ce qui a été observé pour la liaison avec une consonne "orthographique", le séjour paraît toutefois avoir un effet bénéfique pour la conversation, puisque le taux de liaisons réalisées sans enchaînement diminue sensiblement chez les apprenants avec séjour par rapport à ceux sans séjour ($\chi^2 (1) = 10.04$, $p < 0.01$).

Concernant la tâche, si on trouve des liaisons non enchaînées aussi bien en lecture qu'en conversation, le schéma diffère selon les groupes. Pour le groupe SS, aucune différence entre les deux tâches n'est observée ($\chi^2 (1) = 2.52$, ns), alors que, pour le groupe AS, si le taux est élevé dans le texte, il diminue fortement en parole spontanée ($\chi^2 (1) = 28.19$, $p < 0.001$). Le séjour semble donc avoir un effet différent en ce qui concerne le choix de la consonne de liaison et le fait d'enchaîner la liaison. Ainsi, si, pour la consonne de liaison, le séjour semble avoir un impact sur la lecture, en faisant diminuer

¹⁸ Pour les natifs, les données sont, pour le texte, celles des dix natifs suisses romands présentés dans la section 5.1.1. Pour la conversation guidée, nous ne disposons pas de données détaillées qui tiennent compte de la tâche, même si, comme nous l'avons mentionné précédemment, Eychenne et al. (2014: 43) ont observé une "*petite douzaine*" d'occurrences dans les conversations, majoritairement dues à des reprises ou des hésitations.

le taux de production avec une consonne non conforme à la cible, c'est en conversation qu'il semble agir pour les liaisons non enchaînées, en faisant là aussi diminuer les productions. Cet effet différencié du séjour sur le choix de la consonne de liaison et sur le fait d'enchaîner la liaison pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ces deux phénomènes relèvent de dimensions distinctes. On peut faire l'hypothèse que le choix de la consonne de liaison est plus lié à la dimension orthographique, alors que le fait d'enchaîner la liaison est davantage dépendant de la maîtrise des aspects prosodiques. Le séjour aurait donc un effet bénéfique au niveau prosodique, ce qui permettrait d'expliquer l'amélioration en parole spontanée observée chez les apprenants du groupe AS, au niveau de l'enchaînement de la liaison¹⁹.

La présence de liaisons non enchaînées chez les apprenants hispanophones montre que leur présence observée chez les anglophones par Mastromonaco (1999), Thomas (2002) et De Moras (2011) ne peut pas être expliquée par la tendance à la syllabation fermée des langues germaniques, l'espagnol ayant, comme le français, une prédilection pour les syllabes ouvertes. Notre hypothèse qu'il s'agirait d'un effet orthographique, la lecture favorisant le traitement mot à mot, avec un effet plus marqué de la frontière entre les unités dans le texte qu'en parole spontanée doit cependant être nuancée par l'effet du séjour en milieu francophone. La différence inter-tâches n'est en effet présente que pour le groupe avec séjour. Cette influence orthographique serait donc prépondérante sans distinction de tâche chez les apprenants n'ayant pas effectué de séjour prolongé en milieu francophone. Elle s'atténuerait en parole spontanée lorsque l'apprenant est en immersion.

Ces résultats doivent néanmoins être considérés avec prudence. Nos données révèlent en effet qu'un cumul des deux phénomènes, à savoir la réalisation d'une liaison non enchaînée avec une consonne orthographique, est parfois possible, par exemple, dans le texte, "grand honneur" [gʁɑ̃n-ɔ-nœʁ], "ont eu" [ɔ̃n-y] et, en conversation, "sont un peu" [sɔ̃n-ẽ-pø] et "quand on" [kɑ̃n-ɔ̃]. On trouve ainsi, dans le texte, 19 occurrences de ce type, huit pour le groupe SS et 11 pour le groupe AS. En conversation, ce nombre est moins élevé, avec 11 occurrences au total, neuf pour le groupe SS et deux pour le groupe AS. Si le texte favorise à nouveau ce type de productions, il paraît toutefois difficile, dans ce cas – et ce même s'il s'agit d'apprenants avancés – de déterminer s'il s'agit réellement de liaisons non enchaînées ou plutôt de la prononciation d'une consonne graphique en finale de mot. Comme les apprenants produisent également des formes telles que [sɔ̃n-se-ʒuʁ] "son séjour", dans un contexte qui n'est pas liaisonnant, rien ne nous permet de déterminer qu'il ne s'agit pas d'une généralisation de la réalisation de la consonne graphique finale (<n>) de graphèmes représentant une voyelle

¹⁹ Nous remercions Roberto Paternostro pour cette suggestion d'interprétation de la différence observée par la prosodie.

nasale ([ɔ̃]). Ainsi, afin de mieux comprendre les liaisons produites sans enchaînement, l'analyse doit être complétée par un examen parallèle de la réalisation des consonnes graphiques finales en général, notamment pour les apprenants dont la L1 dispose d'une très bonne correspondance entre prononciation et orthographe, ce qui est le cas de l'espagnol. Ce n'est par exemple qu'après avoir observé qu'un apprenant a intégré que le graphème <er> doit être produit [e], sans réalisation de la consonne finale, que l'on pourra déterminer que lorsqu'il produit "aller en Suisse" [a-le-ʁɑ̃-sɥis] ou [a-le-ʁɑ̃-sɥis], il s'agit bel et bien d'une liaison, avec ou sans enchaînement.

6. Conclusion

Dans ce travail, en lien avec les approches proposées pour l'acquisition de la liaison en L2, nous avons cherché à déterminer si la tâche, et notamment le fait de s'appuyer ou non sur un support graphique (lecture vs parole spontanée), a un impact au niveau des réalisations de la liaison. De plus, le séjour en milieu francophone ayant été mis en évidence comme un facteur important par les études précédentes, nous avons également tenu compte de cette variable en examinant les productions de deux groupes d'apprenants hispanophones, avec (AS) et sans (SS) séjour prolongé en milieu francophone.

Nos résultats montrent tout d'abord que, si les apprenants hispanophones réalisent la liaison dans une proportion inférieure aux natifs, cette différence n'est due qu'à un seul groupe (AS) et pour un seul type de tâche (conversation). L'examen des réalisations de liaisons après "(c)'est" permet d'affiner l'analyse. Comme pour d'autres variables sociolinguistiques, le séjour permet aux apprenants d'acquérir des formes moins formelles qu'ils ont tendance à surgénéraliser en conversation, alors que le contexte "classe de FLE" favorise les formes formelles. On peut toutefois souligner que les apprenants avec séjour semblent avoir développé une certaine compétence au niveau de la variation diaphasique puisque, à l'instar des natifs, ils réalisent moins de liaisons en conversation qu'en lecture de texte.

Les travaux précédents avaient mis en évidence deux phénomènes spécifiques aux productions des apprenants et absents chez les natifs, la liaison réalisée avec une consonne non conforme à la cible mais présente orthographiquement dans le mot, et la liaison sans enchaînement. La présence de ces deux phénomènes chez les hispanophones permet d'exclure l'explication, pour les liaisons sans enchaînement, par la prédilection de l'anglais pour les syllabes fermées. Notre hypothèse selon laquelle ces deux phénomènes peuvent être expliqués par l'influence de l'orthographe doit cependant être nuancée, la différence entre les deux tâches étant modulée par le séjour en milieu francophone. Cependant, la dissociation observée chez les apprenants entre les deux tâches pour ces deux phénomènes est

susceptible d'apporter des éléments nouveaux dans le débat concernant les processus d'acquisition de la liaison en L2. Ainsi, les deux approches mentionnées précédemment pourraient en fait s'appliquer de manière différenciée en fonction de la tâche et du séjour, avec, au début de l'apprentissage, pour les deux tâches, un schéma tel que le propose Wauquier (2009), à savoir un traitement basé sur une représentation orthographique mémorisée au cas par cas, sans généralisation d'ordre morphophonologique, ce qui favorise à la fois les productions avec une consonne orthographique et les liaisons sans enchaînement. Le séjour favoriserait la mise en place d'un processus de généralisation indépendant du mot sur la base de correspondances phonographiques (Harnois et al. 2012), ainsi que le développement de la compétence sociolinguistique, notamment au niveau diaphasique. Nos données révèlent également des productions dans lesquelles la présence d'une liaison vs une consonne finale prononcée n'est parfois pas claire. Cette analyse demande donc encore à être complétée par un examen parallèle de la réalisation des consonnes graphiques finales, le système de l'apprenant devant être considéré de manière plus large.

Au niveau pédagogique, la présence de liaisons réalisées avec une consonne orthographique ainsi que sans enchaînement montrent qu'il est illusoire de considérer que l'apprenant peut simplement transférer la compétence de lecture de sa L1 et l'appliquer à la L2, même lorsque les systèmes graphiques sont fondés sur des principes de codage similaires. La question du support graphique doit être mieux prise en compte, en intégrant dès le début de l'apprentissage des activités diversifiées, certaines s'appuyant de manière explicite sur l'orthographe – en travaillant les correspondances phonie-graphie –, alors que d'autres doivent en faire totalement abstraction.

Concernant la liaison de manière plus spécifique, un renouvellement du matériel pédagogique est indispensable, de manière à mieux prendre en compte les usages réels en vigueur. Ce mouvement, qui peut s'appuyer sur le travail conséquent effectué dans le domaine de la linguistique de corpus, semble heureusement avoir été initié (voir par exemple Lauret 2007; Abry & Chalaron 2011; Pustka 2011). En outre, nos données révèlent qu'un travail spécifique portant sur les difficultés liées aux questions de *micro-planification* (Racine 2014), telles que la nature de la consonne de liaison – en lien avec la graphie et avec la question des consonnes graphiques finales – et l'enchaînement, doit être intégré dans les ressources pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. & Chalaron, M. (2011). *Les 500 Exercices de phonétique*. Paris: Hachette.
- Ågren, J. (1973). *Enquête sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Basset, E. (2000). *La liaison à 3, 7 et 11 ans: description et acquisition*. Mémoire de maîtrise, Université de Grenoble 3.
- Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail: un support pour la facilitation de l'accès à l'oral et à la lecture pour des publics débutants en français langue étrangère. *CORELA*, numéro spécial: Colloque AFLS, <http://corela.revues.org/1110>.
- Boë, L.-J. & Tubach, J.-P. (1992). *De A à Zut: dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Ellug.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2014). *Praat: doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org>.
- Bybee, J. L. (2001). Frequency effects on French liaison. In J. L. Bybee & P. Hopper (éds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 337-359). Philadelphia: John Benjamins.
- Côté, M.-H. (2005). Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 158, 66-79.
- Côté, M.-H. (2012). Laurentian French (Quebec): extra vowels, missing schwas and surprising liaison consonnants. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* (pp. 235-274). Amsterdam: John Benjamins.
- Charliac, L. & Motron, A.-C. (1998). *Phonétique progressive*. Paris: CLE International.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2005). Liaison et formation des mots en français: un scénario développemental. *Langages*, 158, 38-52.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account. *Journal of Child Language*, 36/3, 557-596.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., Harnois-Delpiano, M., Siccardi, A. & Spinelli, E. (2013). Liaison acquisition: debates, critical issues, future research. *Language Science*, 39, 83-94.
- De Moras, N. (2011). *Acquisition de la liaison et de l'enchaînement en français L2: le rôle de la fréquence*. Ph.D. Dissertation, University of Western Ontario.
- Detey, S. (2005). *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le-Mirail.
- Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2008). Interphonologie du Français Contemporain (IPFC): récolte automatisée des données et apprenants japonais. *Journées PFC: Phonologie du français contemporain: variation, interfaces, cognition*, Paris, 11-13 décembre 2008.
- Detey, S. & Nespoulous, J.-L. (2008). Can orthography influence second language syllabic segmentation? Japanese epenthetic vowels and French consonantal clusters. *Lingua*, 118, 66-81.
- Dugua, C. (2006). *Liaison et segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans: un modèle développemental basé sur l'usage*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble III.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC (phonologie du français contemporain): Une source de données primaires structurées. In J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp. 19-62). Paris: Hermès.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2014). French phonology from a corpus perspective: the PFC programme. In J. Durand, U. Gut & G. Kristoffersen, (éds.), *The Oxford Handbook of Corpus Phonology* (pp. 486-497). Oxford: Oxford University Press.
- Durand, J. & Lyche, C. (à paraître). Approaching variation in PFC: the liaison level. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Seuil.

- Eychenne, J., Lyche, C., Durand, J. & Coquillon, A.-L. (2014). Quelles données pour la liaison en français: la question des corpus. In C. Soum-Favaro, A.-L. Coquillon & J.-P. Chevrot (éds.), *La liaison: approches contemporaines* (pp. 33-60). Berne: Peter Lang.
- Eychenne, J. & Paternostro, R. (à paraître). Analyzing transcribed speech with Dolmen. In S. Detey, J. Durand, B. Laks & C. Lyche (éds.), *Varieties of Spoken French*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaskell, G., Spinelli, E., & Meunier, F. (2002). Perception of resyllabification in French. *Memory & Cognition*, 30/5, 798-810.
- Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J.-P. (2012). L'acquisition de la liaison en L2: étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs. In F. Neveu, V. M. Toké, P. Blumenthal, T. Klingler, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard (éds.), *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 1575-1589). Paris: ILF.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde - Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA*, numéro spécial: Colloque AFLS, <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1127>.
- Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde: une étude longitudinale préliminaire. *Language, Interaction, and Acquisition*, 4/2, 190-231.
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français, questions et outils*. Paris: Hachette.
- Mallet, G. (2008). *La liaison en français: description et analyses dans le corpus PFC*. Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Mastromonaco, S. M. (1999). *Liaison in French as a Second Language*. PhD Dissertation, University of Toronto.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nguyen, N., Wauquier-Gravelines, S., Lancia, L. & Tuller, B. (2007). Detection of Liaison consonants in speech processing in French, Experimental Data and theoretical implications. In P. Prieto, J. Mascaro & M.-J. Solé (éds.), *Segmental and Prosodic Issues in Romance Phonology* (pp. 3-25). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pustka, E. (2011). *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Racine, I. (2012). Spanish learners' productions of French close rounded vowels: a corpus-based perceptual study. In Y. Tono, Y. Kawaguchi & M. Minegishi (éds.), *Developmental and Crosslinguistic Perspectives in Learner Corpus Research* (pp. 205-228). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Racine, I. (2014). Une approche par corpus de la liaison chez les apprenants hispanophones de français langue étrangère: quelles conséquences pour l'enseignement du FLE? *Flambeau*, 40, 18-37.
- Racine, I. & Andreassen, H. (2012). A phonological study of a Swiss French variety: data from the Canton of Neuchâtel. In R. Gess, C. Lyche & T. Meisenburg (éds.), *Phonological variation in French: Illustrations from three continents* (pp. 173-207). Amsterdam: John Benjamins.
- Racine, I., Detey, S., Zay, F. & Kawaguchi, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2: l'exemple du projet "Interphonologie du français contemporain" (IPFC). In A. Kamber & C. Skupiens (éds.), *Recherches récentes en FLE* (pp. 1-19). Berne: Peter Lang.
- Racine, I., Zay, F., Detey, S. & Kawaguchi, Y. (2011). De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique: enjeux méthodologiques en FLE. In G. Col & S.N. Osu (éds.), *Transcrire, écrire, Formaliser (1)* (pp 13-30). Rennes: PUR.

- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on L2 learners of French. In B. Freed (éd.), *The linguistic impact of study abroad* (pp. 245-268). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3: La méthodologie, Bruxelles: De Boeck.
- Rivenc, P. & Boudot, J. (1962). *Préface de "Voix et Images de France, 1er degré"*, CREDIF, Paris: Didier.
- Thomas, A. (1998). La liaison et son enseignement: des modèles orthoépiques à la réalité linguistique. *Canadian Modern Language Review*, 54/4, 543-552.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *AILE*, 17, 101-121.
- Thomas, A. (2010). La complexité en FLE2 universitaire avancé. In U. Paprocka-Piotrowska, C. Martinot & S. Gerolimich (éds.), *Actes du colloque La complexité en langue et son acquisition* (pp. 149-152). Paris: Université Descartes.
- Spinelli, E., McQueen J. G. & Cutler, A. (2003). Processing resyllabified words in French. *Journal of Memory and Language*, 48, 233-254.
- Wauquier, S. (2009). Acquisition de la liaison en L1 et L2: stratégies phonologiques ou lexicales?, *Phonétique, bilinguisme et acquisition, AILE*, 2, 93-130.
- Wauquier-Gravelines, S. (1996). *Organisation phonologique et traitement de la parole continue*. Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- Wauquier-Gravelines, S. (2005). *Statut des représentations phonologiques en acquisition, traitement de la parole continue et dysphasie développemental*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches, EHESS, Paris.
- Wauquier, S. & Shoemaker, E. (2013). Convergence and divergence in the acquisition of French liaison by native and non-native speakers: a review of existing data and avenues for future research. *Language, Interaction, and Acquisition*, 4/2, 161-189.

Rezension

Auer, P. (Hg.) (2013).

Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition

Mit Beiträgen von Heike Behrens, Pia Bergmann, Alice Blumenthal-Dramé, Andrea Ender, Susanne Günthner, Martin Hilpert, Bernd Kortmann, Peter Öhl, Stefan Pfänder, Claudia Maria Riehl, Guido Seiler, Anja Stukenbrock, Benedikt Szmrecsanyi & Bernhard Wälchli. Mit Abbildungen und Grafiken.

Stuttgart / Weimar: Metzler.

Der in elf Kapitel unterteilte und 465 Seiten starke Sammelband *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition* ist konzipiert als "Grundlagenwerk der Linguistik", das "nicht auf eine bestimmte Philologie hin orientiert" ist und Studierende "bis zu ihrem Examen begleiten" kann (Vorwort, IX). Es werden nicht nur die Teildisziplinen der sogenannten Kernlinguistik dargestellt (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik), sondern es finden sich auch die Bereiche Variationslinguistik, Typologie, Psycholinguistik, anthropologische Linguistik und Sprachkontaktforschung.

Das 41 Seiten umfassende einleitende Kapitel des Herausgebers zeigt auf der Grundlage eines authentischen Beispiels, wie sprachwissenschaftliche Analyse betrieben wird und welche Erkenntnisse sie liefert. Die Äusserung "das tritt nach meiner Kenntnis ist das sofort, unverzüglich", die von Günter Schabowski stammt und am 9.11.1989 in einer live übertragenen Pressekonferenz von vielen Menschen wahrgenommen wurde, wird von P. Auer auf allen in dem Buch vorgestellten linguistischen Ebenen analysiert. Damit einher geht eine Beschreibung der wesentlichen Teildisziplinen und Arbeitsgebiete der Sprachwissenschaft. Fachtermini werden eingeführt, Analysemethoden vorgestellt und anhand von weiteren Beispielen illustriert. Den Analysen des Satzfragments in seinem Äusserungskontext, die im Unterkapitel 1.2 *Sprachwissenschaftliche Arbeitsgebiete* zusammengefasst und komplettiert werden, folgt ein wissenschaftsgeschichtlicher Abriss der 1.3 *Paradigmen der Sprachwissenschaft* mit den Unterkapiteln 1.3.1 *Historisch-vergleichende Sprachwissenschaft*, 1.3.2 *Junggrammatiker*, 1.3.3 *Strukturalismus*, 1.3.4 *Generative Grammatik*, 1.3.5 *Die pragmatische Wende in der Linguistik* und 1.3.6 *Neuere Entwicklungen*. Abschliessend gibt P. Auer eine differenzierte Antwort auf die Frage *Und wozu brauchen wir Linguistik?*

Das zweite Kapitel *Laute* (S. 43-89), verfasst von P. Bergmann, führt in Grundlagen der Phonetik und Phonologie ein. In didaktisch wohl überlegter Weise wählt die Autorin als Einstieg das Thema Schrift, um darzulegen, inwiefern Buchstaben in Schriftsystemen Laute repräsentieren, und um ein

Bewusstsein für phonetische Notation aufzubauen. Im Weiteren wird die in sprachwissenschaftlichen Einführungen meist schwerpunktmässig behandelte artikulatorische Phonetik eingebettet in eine ausführliche Beschreibung der Teilgebiete der Phonetik, bei der auch die Fragestellungen und Methoden der akustischen und auditiven Phonetik fundiert und sehr gut illustriert dargestellt werden. Die Einführung in das linguistische Teilgebiet Phonologie setzt an bei den Funktionen von Lauten, um darauf aufbauend Phonem-Status, Allophonie und distinktive Merkmale zu erklären. Sukzessive wird die Beschreibung von Einzellaute erweitert, indem in einzelnen Abschnitten auf Phänomene der Koartikulation, auf phonologische Prozesse, prosodische Domänen und Suprasegmentalia eingegangen wird. Im letzten Abschnitt *Lautsubstanz und Funktion* führt die Autorin in einem wissenschaftsgeschichtlichen Abriss in ältere und jüngere Theorien zur Lautstruktur ein, etwa strukturalistische und generative, aber auch neuere Versuche der theoretischen Modellierung des Verhältnisses zwischen Lautsubstanz und -funktion, z. B. Optimalitätstheorie und Exemplartheorie. Das Kapitel schliesst – wie alle weiteren Kapitel – mit Hinweisen auf weiterführende Literatur und mit Aufgaben, zu denen Lösungshinweise im Anhang zu finden sind.

Das dritte Kapitel trägt den Titel *Wörter* (S. 91-135). Die Autoren B. Wälchli und A. Ender geben in diesem Kapitel nicht nur einen Überblick zur Flexions- und Wortbildungsmorphologie, sondern führen zugleich in Modelle zum sprachlichen Zeichen und zur semantischen Beschreibung von Wörtern ein. Am Beispiel verschiedener Sprachen geben die Autoren Einblick in morphologische und semantische Beschreibungsmöglichkeiten von Lexemen und Wortformen. Im Zuge der Einführung morphologischer Grundbegriffe werden die Bereiche der Segmentierung (Morphemanalyse), der morphologischen Prozesse und paradigmatischen Strukturen dargestellt, ebenso an der Morphologie-Syntax-Schnittstelle angesiedelte Phänomene, zu denen neben Klitika auch Komposita, Inkorporation und Gruppenflexion gezählt werden. Die Erwähnung spezieller Aspekte des Verhältnisses zwischen Lexikon und Wortbildung, wie z. B. Blockierung, Konversion und Kurzwortbildung, beschliesst diese Unterkapitel zur Flexions- und Wortbildungsmorphologie, die insgesamt 18 Seiten umfassen. In den weiteren Unterkapiteln widmen sich die Autoren dem Feld der Wortsemantik, beginnend mit einer Darstellung verschiedener Theorien zum sprachlichen Zeichen. Im weiteren Verlauf werden Modelle der semantischen Beschreibung von Wörtern (Merkmalssemantik, Prototypensemantik) und Bedeutungsrelationen eingehend dargestellt. In den das Kapitel schliessenden Abschnitten werden Wörter einerseits als Informationsträger in Texten und andererseits in diachroner Perspektive betrachtet.

Im vierten Kapitel *Wörter und Sätze* (S. 137-185) liefern P. Öhl und G. Seiler eine kompakte Einführung in zentrale Aspekte der syntaktischen Analyse deutscher Sätze. Die Autoren beginnen mit einem Überblick. Im Anschluss

wird in den einzelnen Unterkapiteln zunächst die Technik der Konstituentenzerlegung demonstriert und die hierarchische Beziehung zwischen Phrase und Kopf erklärt, bevor auf die syntaktischen Funktionen im Einzelnen (Subjekt, Objekt, Adverbiale etc.) eingegangen wird. Das Unterkapitel *Argumentstruktur* ist einerseits der Darstellung der Dependenz- und Valenzbeziehungen des verbalen Kerns eines Syntagmas gewidmet (z. B. Arten der Valenz, Untergliederung in fakultative und obligatorische Argumente), und andererseits werden Aspekte der Passivierung und Transitivität angesprochen. Darauf folgt eine eingehende Darstellung des topologischen Feldermodells, fokussiert auf die Verbstellung in eingebetteten Sätzen und auf Satzarten. Auch der vielfach von der Informationsstruktur abhängigen Abfolge der Satzglieder widmen die Autoren ein eigenes Unterkapitel. Im abschliessenden Unterkapitel *Analyse des Gesamtsatzes* erklären die Autoren das generative Phrasenstrukturmodell (Prinzipien- und Parametermodell) und unternehmen den Versuch, das CP-IP-Modell auf das topologische Feldermodell abzubilden und zeigen damit, wie komplexe Sätze mit diesen zwei verschiedenen Beschreibungsverfahren analysiert werden können.

Im fünften Kapitel *Satz und Text* (S. 137-185) führt M. Hilpert in einem einleitenden Abschnitt Grundbegriffe wie Satz, Text, Parataxe, Hypotaxe, Koordination, Subordination, Integration und Koreferenz ein. Im weiteren Verlauf werden die verschiedenen Typen integrierter Sätze aufgeführt (koordinierte Sätze, Adverbialsätze, Relativsätze, Komplementsätze, Infinitiv- und Partizipialsätze) und schliesslich die kognitiven Prozesse, Modelle und Mechanismen des Satz- und Textverstehens ausführlich dargestellt. Der Autor legt in diesem Kapitel die Schwerpunkte einerseits auf die ausführliche Differenzierung der strukturellen Unterschiede zwischen Parataxen und Hypotaxen – mit einem Exkurs zur Entstehung hypotaktischer Strukturen – und andererseits auf die Beschreibung der kognitiven Verarbeitung von Satz- und Textstrukturen, wobei die Prozesse und Strategien des Parsings, insbesondere Parsingmodelle, die Auflösung von Ambiguitäten und die Verarbeitung von Anaphern, im Mittelpunkt stehen.

Das sechste Kapitel trägt die Überschrift *Sprachliche Interaktion* (S. 217-259) und behandelt mehrheitlich klassische Bereiche der Pragmatik. A. Stukenbrock, Autorin dieser Einheit, führt zunächst in die linguistische Pragmatik ein und umreist fundiert und mit vielen authentischen Beispielen anschaulich dargestellt klassische Bereiche dieser Teildisziplin; zunächst die Sprechakttheorie, weiterhin die Ethnomethodologie und am ausführlichsten die Konversationsanalyse mit den ihr verbundenen Grundannahmen, Methoden und Erkenntnissen (Sequenzielle Organisation, Präferenzorganisation, Sprecherwechsel, Reparaturen). Darüber hinaus enthält dieses Kapitel eine Darstellung des Forschungsprogramms der Interaktionalen Linguistik. Dabei werden die Zusammenhänge zwischen Phänomenen auf der Ebene der

sprachlichen Äusserungen einerseits und der Ebene des sprachlichen Handelns andererseits anschaulich beschrieben. Das Kapitel schliesst mit einer Darstellung des relativ neuen Forschungsparadigmas der Multimodalität, in dem neben verbalen verstärkt auch nonverbalen, also körperlichen und visuellen Hervorbringungen, wie Mimik, Blickverhalten, Gestik, Körperpostur, Körperorientierung und -bewegung etc., Aufmerksamkeit bei der Analyse sprachlichen Handelns in der face-to-face-Interaktion geschenkt wird.

Im siebten Kapitel *Variation und Wandel* (S. 261-284) gibt der Autor B. Szmrescanyi einen guten Überblick in die Teilbereiche, Fragestellungen und Methoden der Variationslinguistik. Es wird zunächst unterschieden zwischen den sogenannten internen Einflussfaktoren sprachlicher Variation einerseits, die auf allen Analyseebenen wirksam werden (z. B. *Horror Aequi*-Effekte auf der Lautebene, Rekursion auf grammatischer Ebene, Belebtheit auf lexikalisch-semantischer Ebene), und den externen Dimensionen sprachlicher Variation andererseits, die sich mit jeweils eigenen Methoden analysieren und beschreiben lassen (diatopische, diaphasische, diachrone, diastratische und genderbedingte Variation). Abschliessend wird Sprachwandel, als dessen Voraussetzung Variation angesehen wird, im Licht der Variationslinguistik betrachtet, wobei der Leserin die Grundzüge der quantitativen Soziolinguistik und die Untersuchung des zum Teil multifaktoriellen Prozesses sprachlichen Wandels nähergebracht werden.

Eine fundierte Einführung in die Sprachtypologie geben A. Blumenthal-Dramé und B. Kortmann im achten Kapitel *Die Verschiedenheit der Sprachen* (S. 285-317). Die Autoren geben einen kurzen Überblick zu den grossen Sprachfamilien und den verschiedenen Arten von typologischen Universalien, um sich anschliessend den Methoden und Ergebnissen der typologischen Klassifikation der Sprachen der Welt zuzuwenden. Die Sprachtypologie als linguistische Teildisziplin wird eingebettet in die komparative Linguistik und ist folglich verwandt mit der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, der Areallinguistik und der kontrastiven Linguistik. Neben den Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, die auf genealogische Sprachverwandtschaft beruhen, diskutieren die Autoren auch funktionale Gründe für Ähnlichkeiten, wie z.B. Ökonomie und Ikonizität, die in der Sprachentwicklung Einfluss nehmen können. Im Unterkapitel *Wichtige typologische Parameter* werden drei wichtige Teilaspekte der typologischen Beschreibung von Sprachen vorgestellt; die relationale Typologie (Kodierung von syntaktischen Funktionen), die Wortstellungstypologie (relative Anordnung syntaktischer Funktionen) und die morphologische Typologie (Fusionsgrad von Morphemen). Im abschliessenden Unterkapitel *Arealtypologie (am Beispiel Europas)* werden die Merkmale des Sprachtyps *Standard Average European* vorgestellt, die den europäischen Raum als mehr oder weniger zusammenhängendes linguistisches Areal auszeichnen soll.

Das neunte Kapitel trägt die Überschrift *Die Entstehung von Sprache* (S. 319-346) und es werden von den Autoren H. Behrens und St. Pfänder auf 28 Seiten sowohl die phylogenetische als auch die ontogenetische Entstehung von Sprache in ihren Grundzügen beschrieben, wobei darin auch die Beschreibung der Entstehung von Pidgins und Kreolsprachen noch Platz findet. Im Unterkapitel *Die Sprachentstehung in der Phylogenese* werden Erkenntnisse vorgestellt, die auf das Zusammenspiel von biologischen und kulturellen Prozessen hinweisen; dies ist die differenzierte Artikulationsfähigkeit einerseits und die Bildung von Symbolen andererseits, die schliesslich zur Herausbildung eines flexiblen Instruments führte, das einerseits der Pflege von sozialen Beziehungen und andererseits dem Austausch und der Archivierung von Wissen dient. Weiterhin werden die wesentlichen Stadien und der Verlauf der Sprachentwicklung beim Kind dargelegt, wobei der Erwerb des Sprachsystems beim monolingualen Erstspracherwerb im Mittelpunkt steht. Abschliessend werden die Entstehungsbedingungen von Pidgins und Kreolsprachen beschrieben und die Autoren gehen auf zentrale Forschungsfragen und methodische Zugriffe innerhalb der Kreolistik ein.

Im zehnten Kapitel *Sprache und Kultur* (S. 347-376), verfasst von S. Günthner, stehen zentrale Fragestellungen, Methoden und Erkenntnisse der anthropologischen Linguistik im Mittelpunkt. Diese Teildisziplin widmet sich der Erforschung sprachlicher Handlungen, eingebettet in den kulturellen Kontext. In dem Kapitel werden insbesondere kulturelle Praktiken wie z. B. Begrüssungsrituale und die Markierung sozialer Hierarchien dargestellt, wobei anhand von Beispielen Schlüsselkonzepte der anthropologischen Linguistik erläutert werden; u. a. kommunikative Praxis, Indexikalität und Kontextualisierung, sprachliche Ideologien, Partizipation, Sprechgemeinschaft, soziale Identität und Performanz. Weiterhin wird die Theorie der kommunikativen Gattungen erläutert, auch unter Einbezug der historischen Perspektive und auf der Grundlage ausführlich dargestellter Beispiele, wie Lamentos und Speed-Dating. Im darauf folgenden Unterkapitel *Sprache und Geschlecht* werden grundlegende Annahmen und aktuelle Studien der linguistischen Genderforschung vorgestellt. Auch die Frage, inwiefern Gender eine soziale Konstruktion ist, wird diskutiert. Darüber hinaus wird das linguistische Relativitätsprinzip in einem eigenen Unterkapitel erklärt. Anhand von vielen Beispielen werden relative und absolute Raumkonzepte vorgestellt, die die Zusammenhänge zwischen unserem räumlichen Denken und Sprache aufzeigen. Abschliessend widmet sich die Autorin der interaktiven Konstruktion von Kultur und damit den "Verfahren, mit denen Gesprächsteilnehmer/innen kulturelle Zuschreibungen produzieren" (S. 370), wobei Stereotype und Aspekte der interkulturellen Kommunikation im Mittelpunkt stehen.

Im elften und letzten Kapitel werden die Themen *Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt* (S. 377-404) behandelt. Die Autorin C. M. Riehl differenziert

zunächst die verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit (individuell, gesellschaftlich, institutionell) und von Erwerbsprozessen (bilingualer Erstspracherwerb, Zweitsprache) und gibt jeweils einen systematischen Überblick. Sie geht weiterhin auf die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit ein und liefert einen ausführlichen Überblick zu den verschiedenen Ausprägungen von Code-Switching. Im Unterkapitel *Sprachkontakt* erhalten die Leser/innen einen fundierten Einblick in die vielfältigen Manifestationen von Sprachkontakt im Lexikon und in der Grammatik einer Sprache und auch in die Entwicklungstendenzen von Sprachkontakt, wobei sowohl strukturelle und funktionale Aspekte des Sprachkontakts, als auch psycholinguistische und soziale Faktoren des Sprachkontakts zur Sprache kommen. Abschliessend stellt die Autorin unter der Überschrift *Mischsprachen* die Charakteristika einerseits von Pidgin- und Kreolsprachen und andererseits von bilingualen Mischsprachen, wie Media Lengua und Michif, vor und verweist dabei auf die wechselseitige Beziehung zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt.

Strukturell gemeinsam ist allen Kapiteln, dass sie jeweils die wesentlichen Definitionen der behandelten Teildisziplinen und Bereiche enthalten, wobei die Definitionen grafisch abgehoben sind. Ebenso finden sich in den Kapiteln viele zum Teil ausführliche vertiefende Passagen, zahlreiche Beispiele, ansprechende und verständliche Grafiken und am Kapitelende jeweils weiterführende Literaturhinweise und ca. 8 bis 11 Übungsaufgaben. Grafisch gut gelöst ist auch die Hervorhebung von relevanten Stichwörtern am Seitenrand zur besseren Orientierung innerhalb von längeren Unterabschnitten.

Der umfangreiche Anhang (S. 407-465) ist nach Kategorien unterteilt und umfasst ein thematisch gegliedertes Literaturverzeichnis (u.a. Nachschlagewerke, Zeitschriften, Internet-Ressourcen, zitierte Literatur), ein Abkürzungsverzeichnis für grammatische Kategorien, Materialien (u.a. IPA-Tabelle, Transkriptionskonventionen GAT2), Lösungen zu den in den Kapiteln gestellten Aufgaben, Angaben zu den Autorinnen und Autoren des Sammelbandes, ein Bildquellenverzeichnis und ein Sachregister.

Der bisherige thematische Überblick zu den einzelnen Kapiteln demonstriert, wie breit diese Einführung in die Sprachwissenschaft angelegt ist. Im Vorwort äussert der Herausgeber den Wunsch, der Sammelband möge zu einem Grundlagenbuch für linguistische Einführungsveranstaltungen werden. Als Dozentin von Einführungskursen in die germanistische Linguistik werde ich meinen Studierenden dieses Buch sicherlich empfehlen, allerdings mit den folgenden kritischen Hinweisen: Das einleitende Kapitel ist für Studienanfänger sicherlich erst dann wirklich zu verstehen, wenn alle folgenden Kapitel bereits zu einem grossen Teil durchgearbeitet wurden. Die Teilgebiete Semiotik und Semantik sind integriert in das Kapitel *Wörter*, d. h.

Semantik als linguistische Teildisziplin, mit eigenen Fragestellungen und Methoden, mit Tradition und vielfältigen Schnittstellen, wird nicht angemessen gewürdigt. Es finden sich im Kapitel *Wörter* Ausführungen z. B. zur Arbitrarität des sprachlichen Zeichens, zu Theorien der semantischen Beschreibung, zu semantischen Relationen, aber es entsteht damit der Eindruck, Semantik sei eine weniger eigenständige linguistische Teildisziplin als z.B. Sprachkontaktforschung. Hierzu kann man auch entgegengesetzter Meinung sein. Der Bemerkung, "dass sich Wörter und Sätze viel besser beschreiben lassen, wenn man bei der Analyse der Struktur auch schon die Bedeutung berücksichtigt" (S. 13), ist zuzustimmen, aber sie liefert keine nachvollziehbare Begründung für die Subsumierung von semantischen Teilbereichen in die Kapitel zur Morphologie und Syntax. Die bewusste Vermeidung der seit spätestens Mitte des 20. Jahrhunderts tradierten Bezeichnungen für die einzelnen linguistischen Teildisziplinen, also "Laute" statt "Phonologie", "Wörter" statt "Morphologie" oder "Sprachliche Interaktion" statt "Pragmatik" mag dem Anspruch geschuldet sein, dass der Text "von jedem und jeder ohne weitere Vorkenntnisse gelesen und verstanden werden kann" (S. IX). Ich wünsche dem Buch viele interessierte LeserInnen, die sich auf diese reichhaltigen Einführungstexte einlassen.

Agnes Kolmer

Universität Zürich

info@spur.uzh.ch

Rezension

Pittner, K. (2013).

Einführung in die germanistische Linguistik.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Karin Pittners "Einführung in die germanistische Linguistik" umfasst ganze 168 Seiten. Zieht man von diesen die umfangreichen Serviceteile ab, also Literaturhinweise mit Internetlinks, Register, Glossar, Übungen und Lösungen, bleiben etwas mehr als 120 Seiten für die Darstellung des ebenso weitläufigen wie vielfach verästelten Fachgebiets. Das provoziert die Frage: Ist es möglich, auf so wenig Raum mehr als nur einen fragmentarischen Überblick über die germanistische Linguistik zu vermitteln?

Die Antwort gleich vorneweg: Der hier rezensierten Einführung gelingt dieses Kunststück. Verantwortlich dafür ist zweierlei: Zum einen Pittners beeindruckende Fähigkeit zur sprachlichen Reduktion, die es ihr ermöglicht, linguistische Fachbegriffe und Sachverhalte in knappen, präzise formulierten Sätzen treffend zu erläutern, zum anderen die Entscheidung, die in der Einführung berücksichtigten linguistischen Teilgebiete auf die "Kerndisziplinen der Linguistik" zu beschränken (S. 9), wozu die Autorin Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und – deutlich davon abgestuft – die Pragmatik zählt.

Als Gebiete, die aus der Darstellung ausgeschlossen werden, benennt die Autorin im Vorwort Soziolinguistik, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Klinische Linguistik sowie Computerlinguistik, die sie unter dem Etikett "[i]nterdisziplinäre Gebiete" (S. 9) in das Niemandsland zwischen Linguistik und anderen Disziplinen verbannt, sowie die Angewandte Sprachwissenschaft, deren Nichtberücksichtigung sie mit dem Verweis auf den Charakter der Linguistik als "Grundlagenwissenschaft" rechtfertigt (S. 9). Die Entscheidung, besser wenige Teilgebiete der Linguistik systematisch abzudecken, als viele Gebiete nur ausschnitthaft zu behandeln, scheint mir durchaus sinnvoll zu sein. Problematisch ist m. E. lediglich, dass die Auswahl der berücksichtigten Teilgebiete nicht als Ergebnis einer darstellungspraktischen Entscheidung vermittelt wird, sondern als Widerspiegelung der objektiven Grenzen des Fachs und der 'natürlichen' Hierarchieverhältnisse seiner Teildisziplinen.

Wie schon erwähnt, ist Pittners Fähigkeit, komplexe Sachverhalte in wenigen, einfachen Sätzen ausdrücken zu können, der zweite Faktor, der für den 'runden' Eindruck dieser kurzen Einführung verantwortlich ist. Dabei ist der Text trotz seiner konsequenten Ausrichtung auf eine gute Verständlichkeit keinesfalls arm an Fachbegriffen. Dies ist allerdings weniger eine Frage des Stils, als vielmehr Ausdruck des zentralen Stellenwerts, der der Vermittlung von Fachterminologie in dieser Einführung eingeräumt wird.

Das Bestreben, die Systematik des betreffenden Teilgebiets methodisch

abzuschreiten, führt in Verbindung mit der Platzproblematik zu einem aufzählenden Darstellungsmodus, der an ein Vorlesungsskript erinnert. Der jeweils nächste Begriff wird meist ohne begründende Überleitung an den vorausgehenden angeschlossen: Sein Auftreten im Text ergibt sich, so die damit verbundene Botschaft, einfach aus der Systematik des besprochenen Gebiets. Der aufzählende Darstellungsmodus ist das Ergebnis einer bewussten didaktischen Entscheidung: der Entscheidung, sich der germanistischen Linguistik über die Systematik ihrer Fachbegriffe zu nähern, und nicht über die Thematisierung alltäglicher Sprachfragen oder sprachlicher Probleme (wie das etwa in Hentschel/Harden 2014 oder Schlobinski 2014 versucht wird; siehe Rezensionen dazu in diesem Bulletin).

Die Einführung behandelt in je einem Kapitel Phonologie, Graphematik, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Ergänzt wird die Darstellung durch eine allgemeine Einführung.

Dass es innerhalb dieser Kapitel inhaltlich kaum eine Überraschung gibt, ist weniger eine Schwäche dieses Bands als vielmehr ein Beleg dafür, wie gut sich das im Buch Behandelte mit den üblichen Erwartungen an den Inhalt einer solchen Einführung deckt. So behandelt das Kapitel zur Phonologie beispielsweise das Lautinventar des Deutschen, erläutert die Begriffe *Phon*, *Phonem* und *Allophon* und informiert schließlich über phonologische Prozesse, den Aufbau von Silben, Akzent und Ton. Die Platzproblematik macht sich nur in einem Punkt negativ bemerkbar: Während dem Unterschied zwischen Phonetik und Phonologie in anderen Einführungen ein breiter Rahmen eingeräumt wird, weil sich an ihm der strukturalistische Zugriff auf Sprache hervorragend veranschaulichen lässt, wird dieser Aspekt hier kaum mehr als gestreift. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass die Einführung in die Phonetik – selbst nach den Maßstäben dieser kurzen Einführung – hier nur minimalistisch ausfällt (S. 18 und 19).

Das Kapitel zur Graphematik stellt die einzige Überraschung des Buchs dar, nicht nur weil sie oft auch bei umfangreicheren Einführungen fehlt, sondern auch, weil sie bei der Aufstellung der "Kerngebiete der Linguistik" keine Erwähnung findet. Der Einbezug der Graphematik ist für mich aber eine gute Entscheidung. Zum einen, da Schrift und Rechtschreibung Themen sind, zu denen es im Alltag häufig Fragen gibt, und zum anderen, weil sich an der Frage der (Un-)Abhängigkeit des Schriftsystems vom Lautsystem konkrete Probleme bei der Umsetzung des strukturalistischen Programms hervorragend illustrieren lassen.

Die Kapitel zur Morphologie und zur Syntax sind deutlich als Schwerpunkte dieser Einführung zu erkennen. Aufgrund der Fülle an Informationen, die in ihnen vermittelt werden, wirken sie allerdings ebenso komprimiert wie die vorausgehenden Kapitel.

An der Themenauswahl im Kapitel *Morphologie* sind lediglich zwei Entscheidungen auffällig: Zum einen ist das Thema *Wortarten* vollständig in das folgende Syntaxkapitel ausgelagert, wohl in dem Bestreben, Doppelungen

im Syntaxkapitel zu vermeiden. Unverständlich ist für mich dagegen die explizite Entscheidung, Fremdwörter aus dem behandelten Stoff auszuschließen (S. 50), handelt es sich doch um *das* Standardthema, zu dem Germanistinnen und Germanisten um ihre Meinung gefragt werden.

Das Syntaxkapitel ist das längste Kapitel der vorliegenden Einführung. Es beginnt mit einer guten Illustration der Art und Weise, wie Wortstellung, Flexion und Intonation/Interpunktion zum Aufbau syntaktischer Strukturen beitragen (S. 72f.). Im weiteren Verlauf des Kapitels geht es dann im Bereich der schulgrammatischen Satzanalyse deutlich stärker in die Tiefe als in den vorangegangenen Kapiteln. Gerade wenn die hier rezensierte Einführung im Rahmen einer Einführungsveranstaltung genutzt werden soll, in der für die Syntax typischerweise nur wenige Stunden zur Verfügung stehen, scheint mir hier die Gefahr einer Überforderung zu bestehen. Während der Detaillierungsgrad hier also hoch ist, wird der Valenz nur wenig Raum zugestanden. Das Konzept der Valenz wird innerhalb eines Abschnitts zur "Rolle des Prädikats" gleichsam nebenbei eingeführt (S. 94), der Unterschied von Konstituenz und Valenz bleibt weitgehend unerläutert, und auch die Unterscheidung von Ergänzungen und Angaben, der in anderen Einführungen breit thematisiert wird (s. etwa Busch/Stenschke 2007), spielt hier nur eine Nebenrolle. Dafür schließt das Kapitel mit einer guten Überblicksdarstellung über das Feldermodell ab, das in anderen Einführungen nicht thematisiert wird (s. etwa Hentschel/Harden 2014).

Das Semantik-Kapitel beginnt mit einem sehr knappen Überblick über die Frage, was mit dem Begriff *Bedeutung* gemeint sein kann (im Wesentlichen reduziert auf die Unterscheidung von Referenz, Denotation und "Konzept", S. 108f.). Es folgt das Thema *semantische Relationen*, bevor dann die Merkmalssemantik und die Prototypensemantik vorgestellt und kritisch gewürdigt werden. Eine kleine Überraschung besteht darin, dass im Semantik-Kapitel nicht nur die Wort-, sondern auch die Satzsemantik Platz findet. Die Berücksichtigung der Satzsemantik im Semantikkapitel ist an sich sehr begrüßenswert, da so eine gute Grundlage für das Verständnis der Implikaturen im anschließenden Pragmatikkapitel geschaffen werden kann. Leider fällt die Vorstellung der relevanten Termini hier aber so kurz aus, dass die gegebenen Informationen wohl nur mit Hilfe von zusätzlichem Material verständlich werden dürften (s. beispielsweise die nur minimal kommentierte Wahrheitswertetabelle auf S. 124).

Das Pragmatik-Kapitel führt in die Sprechakttheorie ein und überzeugt dabei besonders in seiner Beschreibung der unterschiedlichen Regeltypen (S. 131f.), die nicht Selbstzweck ist, sondern später für das Verständnis des Funktionierens indirekter Sprechakte nützlich gemacht wird (S. 137). Abgeschlossen wird das Kapitel durch die Darstellung der Kooperationsmaximen und der konversationellen Implikaturen.

Während die bis hierher besprochenen Kapitel trotz ihrer Kürze allesamt ein rundes Bild des besprochenen Gebiets ergeben, ist das bei dem einleitenden Kapitel leider nicht der Fall. Die beiden Leitfragen "Was ist Linguistik?" (Kapitel

1.1) und "Was ist Deutsch?" (1.2) werden in derart geraffter Form beantwortet, dass sich die Informationen, die man aus dem Text gewinnen kann, nicht zu einem kohärenten Bild verdichten lassen. So wird versucht, den Ansatz des Strukturalismus in nur einem Absatz zu erklären (S. 10), und Ähnliches gilt für Funktionalismus und Transformationsgrammatik: Ohne zusätzliche Informationen bleibt der gesamte Abschnitt mit ziemlicher Sicherheit unverständlich. Auch die Frage "Was ist Deutsch?" wird nur cursorisch beantwortet. Die geografische Verbreitung des Deutschen wird in nur fünf Zeilen abgehandelt. Eine halbe Seite ist der Verortung des Deutschen in der indoeuropäischen Sprachfamilie gewidmet. Dann geht die Darstellung schon über zum Thema "Standardsprache, Umgangssprache und Dialekte" (S. 14), wo dann nicht nur die Begriffe *Varietät*, *Varianten*, *Variation* (mit Verweis auf die Dia-Ebenen), *Dialekt*, *Standard*, *Normierung* und *Umgangssprache* angesprochen werden, sondern auch versucht wird, die Gliederung der deutschen Dialekte nach den Folgen der zweiten Lautverschiebung darzustellen (S. 14-16).

Eine Stärke der hier rezensierten Einführung sind zweifellos die Übungen, die jedes Kapitel abschließen. Gerade angesichts der knappen Darstellung sind diese für die erfolgreiche Stoffvermittlung wichtig. Die zentrale didaktische Strategie der Übungen ist die Überprüfung des Verständnisses der vermittelten Begriffe durch ihre Anwendung auf (knappe, kontextlose) Beispiele. Weder findet sich – was gut ist – ein bloßes Abfragen der Begriffe, noch gehen die Aufgaben – was ich schade finde – über diesen Typ der Wissensüberprüfung hinaus, indem sie eine Anregung zum kritischen Nachdenken über die präsentierten Inhalte bieten oder illustrieren, wie sich das Gelernte auf Fälle aus dem Sprachalltag anwenden ließe (die Übungen beziehen sich beinahe ausnahmslos auf ausgedachte Beispiele). Trotz dieser Einschränkung ist festzuhalten, dass die Übungen den inhaltlichen Fokus der Kapitel gut abbilden. Wer die Übungen erfolgreich bearbeitet hat (was mit Hilfe der leider nur sparsam kommentierten Lösungen am Buchende überprüft werden kann), kann sicher sein, das von der Autorin gesteckte Lernziel erreicht zu haben.

Ein weiterer nützlicher Serviceteil ist die allgemeine Bibliografie am Ende des Buchs. Hier findet man eine essenzielle Zusammenstellung relevanter Einführungstexte, Lexika, Grammatiken, Wörterbücher, Sprachatlanten, Bibliografien und öffentlich zugänglicher Korpora. Diese allgemeinen Literaturhinweise ergänzen die spezifischen Literaturangaben, die sich am Ende jedes Kapitels finden. Jene enthalten eine gelungene Auswahl aus thematisch einschlägigen Werken. Dabei liegt der Schwerpunkt klar auf Einführungen und Überblicksdarstellungen; dagegen gibt es, was ich schade finde, kaum Hinweise auf vertiefende Literatur zu interessanten Einzelphänomenen oder auf Originalforschungsartikel. Der Serviceteil wird abgerundet durch ein Register sowie ein Glossar.

Obwohl gerade diese Serviceteile die rezensierte Einführung auch für ein Selbststudium geeignet machen – speziell im Bereich der Etablierung und

Aktivierung zentraler Fachbegriffe –, scheint mir das optimale Verwendungsszenario der Einsatz als begleitende Lektüre im Rahmen einer Präsenzveranstaltung zu sein. Der Grund hierfür liegt darin, dass das Buch zwar dabei hilft, sprachliche Phänomene korrekt mit linguistischen Fachbegriffen beschreiben zu können, aber nicht dabei, eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie die gelernten Begriffe zur Beschreibung und zum Verstehen authentischer Fälle des sprachlichen Alltags angewandt werden könnten. Genau dieser Aspekt müsste m.E. von einer die Lektüre begleitenden Präsenzveranstaltung vermittelt werden. Sie müsste Verbindungen zu alltäglichen Sprachfragen aufzeigen, für Transferübungen sorgen, Bezüge zu aktuellen Diskussionen und Debatten herstellen usw., um so aufzuzeigen, weshalb es sich überhaupt lohnen könnte, das trockene linguistische Begriffsinstrumentarium zu erlernen. Nicht zuletzt müsste die Präsenzveranstaltung einen Eindruck davon vermitteln, welche spannenden und für das Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel hochrelevanten Entdeckungen Linguistinnen und Linguisten erwarten, wenn sie die Grenzen der "vier Kerndisziplinen" überschreiten.

LITERATUR

- Busch, A. & Stenschke, O. (2007). *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Hentschel, E. & Harden, T. (2014). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Bern u.a.: Lang.
- Schlobinski, P. (2014). *Grundfragen der Sprachwissenschaft*. Göttingen: V & R.

Wolfgang Kesselheim¹

Universität Zürich

Universitärer Forschungsschwerpunkt Sprache und Raum

wolfgang.kesselheim@ds.uzh.ch

¹ Der Autor dankt Christoph Hottiger und Agnes Kolmer für ihre hilfreichen Kommentare sowie dem Universitären Forschungsschwerpunkt Sprache und Raum der Universität Zürich für seine Unterstützung.

Rezension

Hentschel, E. & Harden, T. (2014).
Einführung in die germanistische Linguistik.
Oxford & al.: Peter Lang.

Das vorliegende Werk "Einführung in die germanistische Linguistik" von Elke Hentschel und Theo Harden reiht sich in eine Serie zahlreicher bereits vorhandener Linguistik-Einführungen ein. Angesichts des recht unauffälligen Titels stellt sich die Frage, wie sich das Buch von anderen Einführungstexten unterscheidet. Die Autoren nennen im Vorwort zwei Ziele, die sie mit ihrer Einführung verfolgen: Einerseits soll das Buch "einen Überblick über die wichtigsten Grundlagen und Arbeitsgebiete der Linguistik verschaffen" (xiii), andererseits "sollte es gut möglich sein, die einzelnen Kapitel als selbständige kurze Einführungen in das jeweilige Themengebiet zu nutzen" (xiii). Die Kapitel können also unabhängig voneinander gelesen werden und sind für Einsteiger gedacht. Neben der Bezeichnung der jeweiligen linguistischen Teildisziplin steht in jeder Kapitelüberschrift eine kurze Frage oder Sentenz, die neugierig auf das behandelte Thema machen soll, z. B. "Was es mit den Lauten auf sich hat. Phonetik Phonologie" (p. 87) oder "Wer so schlampig spricht, kann bestimmt auch nicht richtig denken. Soziolinguistik" (p. 141). Auf knapp 15 Seiten wird anschliessend die jeweilige Disziplin mit ihrer Entstehungsgeschichte, ihren Methoden und aktuellen Forschungsdebatten knapp vorgestellt. Insgesamt umfasst die Einführung 238 Seiten und ist in 16 Einzelkapitel, ein Abbildungsverzeichnis, ein Vorwort und ein Register eingeteilt. Übungen gibt es keine, auch wurde am Ende auf eine Bibliographie verzichtet. Stattdessen stehen am Ende jedes Kapitels einige wenige Literaturhinweise.

Das Buch bietet einen umfangreichen Überblick über verschiedene linguistische Teilgebiete. Grundlage für die Auswahl der behandelten Themen bildet die "langjährige Lehrerfahrung beider Autoren" (xiii). In dieser Einführung finden sich somit diejenigen linguistischen Teildisziplinen, die in Einführungsveranstaltungen üblicherweise behandelt werden, wobei z. B. Teilgebiete wie Gesprächs- bzw. Konversationsanalyse oder Textlinguistik fehlen, was aber an der jeweiligen Schwerpunktbildung einer jeden Linguistik-Einführung liegen mag.

Acht der insgesamt 16 Einzelkapitel wurden von Elke Hentschel (im Folgenden: EH) verfasst, sieben von Theo Harden (im Folgenden: TH). Lediglich das Kapitel zum Thema "Dialektologie" ist ein Gemeinschaftswerk beider Autoren.

Die ersten beiden Kapitel behandeln das Lexikon. Als Einstieg in Kapitel 1 "Semantik" wählt EH das bekannte Priming-Experiment von Bargh, Chen und Burrows (1996), in dem Versuchspersonen aufgrund bestimmter sprachlicher Stimuli unbewusst ihr Verhalten änderten, und geht damit gleichzeitig auf die in der Kapitelüberschrift gestellte Frage "Können Wörter müde machen?" ein. Aufbauend auf der aus dem Experiment folgenden Beobachtung, dass Bedeutungen sowohl in komplexen Beziehungen zueinander als auch zu Aussersprachlichem stehen, wird de Saussures Begriff des sprachlichen Zeichens erläutert und kritisch diskutiert. Im Anschluss werden u.a. die Merkmalssemantik, Labovs sog. "Tassenexperiment", die Prototypentheorie sowie verschiedene Bedeutungsrelationen jeweils kurz vorgestellt und anhand von Beispielen illustriert. Das Thema "Satzsemantik" wird – wie in vielen anderen linguistischen Einführungen – in diesem Kapitel nicht behandelt.

Das zweite Kapitel zum "mental Lexikon" beginnt mit der Einstiegsfrage, nach welchen Ordnungsprinzipien der Wortschatz in unserem Köpfen gespeichert ist. Zur Beantwortung dieser Frage geht TH auf zwei Typen von Modellen ein: die "modularen (diskreten), und die interaktiven oder konnektionistischen" (p. 19). Der Autor spricht sich zwar eher für die Plausibilität interaktiver Modelle aus, diskutiert jedoch abschliessend kritisch die grundsätzliche Aussagekraft experimentell gewonnener Daten.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem Thema "Syntax". Zu Beginn diskutiert EH die Titelfrage "Gibt es Sprachen ohne Grammatik?" anhand von Beispielen aus den vermeintlich "grammatikarmen" oder "-freien" Sprachen Englisch und Chinesisch, um daran anschliessend den eigentlichen Gegenstand der Syntax zu nennen, "die Art, wie sie [die Wörter] miteinander kooperieren, um einen gemeinsamen Sinn zu ergeben" (p. 32). Dieses Kooperieren wird im Folgenden anhand von einfachen Beispielen erläutert, wobei zunächst die syntaktischen Rollen in transitiven und intransitiven Sätzen sprachübergreifend vorgestellt werden, bevor sie anschliessend in Bezug zu den verschiedenen Satzgliedern im Deutschen gesetzt werden. Den letzten Teil des Kapitels bildet eine Diskussion der Satzglieder und Satzgliedteile auf einem valenzgrammatischen Hintergrund ("Leerstellen" des Verbs, "Argumente", p. 40), ohne dass dieser jedoch explizit genannt wird. Auch wird auf eine Darstellung des topologischen Feldermodells, das zum Standard vieler germanistischer Einführungen gehört, verzichtet.

Während die Syntax recht knapp behandelt wird, widmen sich die drei folgenden Kapitel der Morphologie. Besonders hervorzuheben an dem hier gewählten Zugang ist, dass die grammatischen Kategorien stets durch den Vergleich verschiedener, typologisch häufig sehr unterschiedlicher Sprachen motiviert werden. So führt EH in Kapitel 4 "Verben" den Formenreichtum in flektierenden Sprachen auf die prototypische Eigenschaft von Verben zurück, eine Handlung oder ein Geschehen auszudrücken und somit einen Bezug zum zeitlichen Verlauf sowie den beteiligten Personen oder Gegenständen herzustellen. Ähnlich verfährt die Autorin in Kapitel 5 "Genus und Numerus", in dem sie u. a. einige grundsätzliche Überlegungen zu Numerus-Systemen in

verschiedenen Sprachen der Welt und deren Verankerung im menschlichen Wahrnehmungsvermögen anführt. Kapitel 6 schliesslich behandelt das Thema "Kasus". Die sog. "Kernkasus" (p. 78) des Deutschen (Nominativ, Akkusativ, Dativ) werden – in Anlehnung an Kapitel 3 (Syntax) – mittels verschiedener Satzmuster motiviert. Im Anschluss an einen Vergleich verschiedener Kasussysteme (u. a. des Türkischen und Ungarischen) werden die vier Kasus des Deutschen genauer erläutert, wobei stets zwischen "Hauptfunktion" und "weiteren Funktionen" unterschieden wird.

Kapitel 7 behandelt den Themenbereich "Phonetik und Phonologie". EH präsentiert systematisch die grundlegende Terminologie (Artikulationsorte, Artikulationsarten, Stimmhaftigkeit, Affrikaten, etc.) und erläutert diese anhand von Beispielen aus dem Deutschen. Eine terminologische Unterscheidung zwischen Phonetik und Phonologie wird zwar vorgenommen, jedoch hätte diese noch etwas klarer ausfallen können. Den Abschluss des Kapitels bildet eine kurze Einführung in die Silbenphonologie inklusive spezifischer Regeln für das Standarddeutsche.

Dem Thema "Wissenschaftsgeschichte" wird ein eigenes Kapitel gewidmet. Darin diskutiert TH in erster Linie die zentrale Frage "Was ist Wissenschaft?" (p. 103) und präsentiert eine Auswahl an wissenschaftlichen Methoden. Der Autor führt an, dass "Sprachwissenschaft [...] offensichtlich mit der Suche nach Wahrheit und Erkenntnis über Sprache zu tun" hat (p. 106). Anschliessend skizziert er die Geschichte der Sprachwissenschaft von der Antike bis heute mit ihren wichtigsten Vertretern und deren jeweiliger Ansätze, z. B. Dionysios Thrax, dessen Grammatik im 2. Jh. v. Chr. "den Ausgangspunkt der europäischen Sprachwissenschaft" (p. 107) bildet, oder "die äusserst einflussreiche Generative Grammatik von Noam Chomsky" der letzten Jahrzehnte (p. 112).

Kapitel 9 behandelt die "Sprachgeschichte" des Deutschen. Den Fokus legt TH zu Beginn auf die indogermanischen Sprachfamilien und deren sprachverwandschaftliche Verhältnisse. Die Herausbildung des Germanischen skizziert er anhand der ersten Lautverschiebung. Anschliessend verfolgt der Autor die Ausgliederung des Deutschen mit der zweiten Lautverschiebung bis zu den Veränderungen vom Alt- bis hin zum Neuhochdeutschen. Eine kurze Beschreibung, wie die heute geltende, überregionale Standardsprache zu Beginn des 17. Jh. entstanden ist, bildet den Abschluss des Kapitels und gleichzeitig die Überleitung zu Kapitel 10, der "Dialektologie" ("Das ist doch keine Sprache, das ist eine Halskrankheit"). Im Gegensatz zu anderen Einführungen, in denen ein solches Kapitel gänzlich fehlt bzw. allenfalls unter dem Thema Soziolinguistik und/oder Sprachgeschichte abgehandelt wird, ist in diesem Buch der Dialektologie ein eigenes Kapitel gewidmet. Kapitel 10 ist das einzige Gemeinschaftswerk der Autoren und geht folgender Frage nach: "Was ist ein Dialekt und wie unterscheidet er sich von einer Sprache?" (p. 131). Zu Beginn wird die Herausbildung der deutschen Standardsprache ab dem 17. Jh. nochmals kurz aufgegriffen. Anschliessend folgt die Einteilung und geographische Verteilung

der deutschen Dialekte, was anhand von mehreren Karten erklärt wird (z. B. "Rheinischer Fächer", p. 135).

Das elfte Kapitel widmet sich der "Soziolinguistik". TH beginnt das Kapitel mit den beiden traditionellen Hypothesen von Basil Bernstein (Defizithypothese) und William Labov (Differenzhypothese). Hierzu wird die bekannte Studie Labovs (1972) "The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores" speziell erwähnt und ausführlich vorgestellt (p. 146). Eine Besonderheit dieses Kapitels ist die Behandlung der sog. Pidginsprachen, mit dem konkreten Beispiel "Tok Pisin" (pp. 150-152).

In Kapitel 12 ("Wie lernt man eigentlich sprechen?") zeigt EH den Spracherwerbsprozess nach Lebensjahren und stellt die beiden Theorien "Nativismus" (pp. 160-161) und "Konstruktivismus" (pp. 161-164) einander gegenüber. Am Ende wird auf die aktuelle Diskussion zum Thema verwiesen (pp. 164-165). Kapitel 13 ("Warum ist Fremdsprachenlernen so anstrengend?") widmet sich anschliessend dem Fremdspracherwerb, in dem TH zunächst Definitionsprobleme in Bezug auf "Fremd- vs. Zweitsprache" und "erwerben vs. lernen" diskutiert (pp. 167-168). L1 als Muttersprache und L2 als Zweitsprache werden eingeführt.

Im Kapitel 14 zur "Pragmatik" legt TH den Fokus auf die traditionellen Theorien von Austin und Searle zur Sprechakttheorie. Die Grice'schen Konversationsmaximen werden ebenfalls ausführlich besprochen. Das Kapitel endet mit einem Blick auf das Thema "Höflichkeit" (pp. 194-196).

Das folgende Kapitel widmet sich unter Verwendung zahlreicher Abbildungen dem Thema "Schriftsysteme". Nach einer allgemeinen und kontrastiven Einführung in verschiedene Schriftsysteme der Welt diskutiert EH verschiedene graphematische Prinzipien des Deutschen, wie z. B. das phonetische oder morphologische Prinzip.

Das letzte Kapitel behandelt das Thema "Syntaxmodelle". TH diskutiert dabei die "Konstituentenanalyse und Phrasenstrukturgrammatik" (ohne dabei jedoch auf den letzteren Terminus einzugehen), "Generative Grammatik(en)", "Dependenzgrammatik", "Optimalitätstheorie" und "Konstruktionsgrammatiken". Auch wenn die Erläuterungen aufgrund der z. T. sehr hohen Komplexität der Theorien zwangsläufig stark an der Oberfläche bleiben, gelingt es dem Autor grösstenteils, dem interessierten Leser einen Einblick in verschiedene Zugänge zum Verständnis von Grammatik zu gewähren.

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei dem Buch von Hentschel und Harden um eine – trotz der eher geringen Anzahl an Schaubildern, Abbildungen etc. – sehr anschauliche Einführung, was in erster Linie auf den verständlichen und unterhaltsamen Stil, der bewusst auf zu viele technische Details und Terminologie verzichtet, zurückzuführen ist. Gemessen am eigenen Anspruch – laut Klappentext sollen "die wichtigsten linguistischen Themenkomplexe und Grundlagen [...] nicht nur in leicht zugänglicher und verständlicher Form vermittelt werden, sondern es soll auch Neugier auf die Fragen geweckt werden, um die es jeweils geht" – werden die Erwartungen sicherlich erfüllt.

Dabei gelingt es den Autoren, trotz des knappen Umfangs Bezüge zur Forschung herzustellen (z. B. in Kapitel 1 und 2) und durch originelle Beispiele aus dem Sprachalltag (z. B. in Kapitel 4 und 11) die Aufmerksamkeit des Lesers zu gewinnen. Besonders hervorzuheben sind die vielen Vergleiche von Beispielen aus typologisch z. T. sehr unterschiedlichen Sprachen und die damit zusammenhängenden grundsätzlichen Überlegungen zu grammatischen Kategorien. Ebenfalls positiv zu vermerken ist das recht umfangreiche Bild der Linguistik, das in den 16 Kapiteln vermittelt wird und das in anderen Einführungen nur spärlich vertretene Disziplinen wie Wissenschaftsgeschichte, Dialektologie oder Schriftsysteme umfasst.

Die Kehrseite der bereits erwähnten Anschaulichkeit und des Umfangs liegt in der Oberflächlichkeit, mit der viele Themen behandelt werden. Dies zeigt sich u. a. darin, dass manche Aspekte wie beispielsweise das Schema von Köpcke (1993) zu prototypischen Singularen und Pluralen nur angerissen, jedoch nicht zu Ende ausgeführt werden (p. 73), oder dass Analysen sehr knapp ausfallen, ohne dass die notwendigen Zwischenschritte erläutert werden, wie dies beispielsweise in der IC-Analyse im Kapitel Syntaxmodelle (pp. 215-216) der Fall ist. Dem Prinzip der Verständlichkeit geschuldet ist es sicherlich auch, dass nur wenige Literaturhinweise im Fliesstext zu finden sind und dass an manchen Stellen auf eine Einordnung der verwendeten Terminologie (z. B. "Leerstellen, die das Verb eröffnet", p. 40) in die entsprechende Forschungstradition (Valenzgrammatik) verzichtet wird. Konkrete inhaltliche oder Tippfehler sind uns nur an wenigen Stellen aufgefallen, wobei sich Ersterem wohl die problematische Diskussion des Begriffs "Triphthong" (p. 95) sowie die Verwendung des Terminus "Minimalistische Theorie" (p. 220) statt des von Chomsky explizit formulierten Begriffs "Minimalistisches *Programm*" (Chomsky 2015, vii) zuordnen lassen.

Als Grundlagen- und Nachschlagewerk für das Linguistik-Studium eignet sich die Einführung wohl nur in begrenztem Umfang – hier werden die Studierenden mit Sicherheit auf umfangreichere und detailliertere Literatur zurückgreifen müssen. Dies trifft ebenfalls für die Verwendung in Einführungskursen zu, in denen Ergänzungen durch zusätzliche Literatur, Erläuterungen durch die Lehrperson und vor allem Übungsaufgaben notwendig sein dürften. Für Studienanfänger und grundsätzlich an Sprachwissenschaft interessierte Personen ohne Vorkenntnisse liefert das Buch aber einen sehr gelungenen Einstieg, der sich sehr flüssig und unterhaltsam lesen lässt und dem es gelingt, die Neugierde auf die Welt der Linguistik zu wecken.

LITERATUR

- Barg, J. A., Chen, M. & Burrows, L. (1996). Automaticity of Social Behavior: Direct Effects of Trait Construct and Stereotype Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology* 71.2, 230-244.
- Chomsky, N. (2015). *The Minimalist Program*. 20th Anniversary Edition. Cambridge, MA: MIT Press.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Köpcke, K.-M. (1993). *Schemata in der deutschen Pluralmorphologie. Versuch einer kognitiven Perspektive*. Tübingen: Narr.

lic. phil. Gabriela Bart

Deutsches Seminar, Universität Zürich

gabriela.bart@ds.uzh.ch

Dr. Philipp Stöckle

Deutsches Seminar, Universität Zürich

philipp.stoeckle@ds.uzh.ch

Rezension

**Häcki Buhofer, A., Dräger, M., Meier, S. & Roth, T. (2014).
*Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch
für den Alltag.* Unter Mitarbeit von René Frauchinger, Markus
Gasser, Jana Göke, Lorenz Hofer, Marlène Linsmayer, Eva Rösch,
Caroline Runte, Alessandra Widmer.
Tübingen: Narr Francke Verlag.**

Das vorliegende Wörterbuch widmet sich einem zentralen Bestandteil der natürlichen verbalen Kommunikation – den so genannten festen Wortverbindungen oder Kollokationen. Harald Burger hat bereits 1973 die Meinung vertreten, dass es falsch wäre, feste Wortverbindungen (oder Phraseologismen) als Grenzfall im Sinne einer sprachlichen Randerscheinung zu betrachten.¹ Dieser in Vergessenheit geratene Gedanke findet seit den 1990er Jahren durch die neuesten Erkenntnisse der Textsortenlinguistik, Formulierungstheorie, Ritualforschung, der Interaktionalen Linguistik und erst recht der Konstruktionsgrammatiken und der Korpus- und Computerlinguistik seine Bestätigung. Wortverbindungen (darunter auch Kollokationen) stellen einerseits auf Grund ihrer grammatisch völlig unmarkierten und unauffälligen Struktur und andererseits auf Grund bestimmter verfestigter und eben nicht frei wählbarer Kombinatorik der einzelnen Konstituenten eine didaktische Schwierigkeit im Sprachunterricht dar, insbesondere wenn es um Fremdsprachenunterricht geht. Mehr noch: Die linguistische (als Teil der kulturellen) Kompetenz wird zu einem großen Teil an der Beherrschung genau solcher polylexikalischen und holistisch zu verstehenden Einheiten gemessen. Dieses Thema beschäftigt Linguistinnen und Linguisten, Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker und Phraseologieforscherinnen und -forscher seit den Anfängen der Phraseologieforschung in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts und ist bis heute nicht ausreichend erforscht. Sie hat zu der Etablierung der Phraseodidaktik als Teildisziplin der Phraseologieforschung geführt.² Die neuesten Erkenntnisse zeigen, dass das Erlernen der phraseologischen Einheiten (insbesondere solcher grundlegenden Wortschatzeinheiten wie Routineformeln und Kollokationen) im Gegensatz zu den älteren Annahmen³ nicht erst im fortgeschrittenen Stadium des Fremdsprachenunterrichts, sondern gleich zu seinem Beginn im Rahmen

¹ Burger, H. (1973). *Idiomatik des Deutschen*. Unter Mitarbeit von Harald Jaschke. Tübingen: Narr.

² Vgl. exemplarisch Ettinger, St. (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht, In H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn & N. R. Norrick, Neal (Hgg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung* (pp. 893-908). Berlin / New York: deGruyter.

³ Einen guten Überblick liefert Halsteinsdóttir, E. (2011). Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online*, 47.3, 3-31.

der Wortschatzarbeit zu Einwortlexemen anfangen und als ein entscheidendes Merkmal der Sprachkompetenz gedeutet werden soll.

An diese Erkenntnisse knüpft das *Kollokationenwörterbuch* an. Das stark an der Produktion orientierte Nachschlagewerk ist durch ein didaktisches *Beiheft für Selbststudium und Unterricht* ergänzt, das Übungen zu Kollokationen enthält.⁴ Sowohl das Wörterbuch als auch das Beiheft sind Produkte des Forschungsprojekts "Wörterbuch der festen Wendungen und Wortverbindungen der deutschen Sprache" (<http://colloc.germa.unibas.ch/web/projekt/>) an der Universität Basel, das in der konzipierten Tiefe und in der im Wörterbuch an mehreren Stellen deutlich zum Vorschein kommenden Breite nur dank des Fachwissens eines großen Forscherteams realisiert werden konnte.⁵ Das Wörterbuch ist ferner korpusbasiert und beruht auf den Auswertungen des Schweizer Textkorpus' (20. Mio Textwörter), des Kernkorpus' des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache (DWDS, 100 Mio Textwörter) sowie eines eigenen Textkorpus' mit Internettexten aus Österreich, der Schweiz und Deutschland (775 Mio Textwörter). Die Benutzung unterschiedlicher Korpora leuchtet mit Blick auf die Notwendigkeit ein, bei der Untersuchung polylexikalischer Einheiten größere Datensets untersuchen zu müssen als dies bei Einzellexemen der Fall ist. Sie überzeugt ferner auch hinsichtlich eines der Ziele des Wörterbuchs, Unterschiede im Gebrauch der Kollokationen zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz aufzuzeigen. Korpusbasiert ist auch die Auswahl der relevanten Wortverbindungen für das Wörterbuch. Ihre Zahl beläuft sich auf 95.000 Einheiten. Das Vorwort liefert leider keine Informationen über die Kriterien der Auswahl dieser Einheiten, was aus der Fachperspektive eine relevante und durchaus interessante Fragestellung ist; für die nicht in erster Linie wissenschaftlich interessierten Nutzerinnen und Nutzer des Wörterbuchs – und diese stehen im Mittelpunkt (vgl. unten den nächsten Absatz) – ist diese Frage freilich ohne Belang.

Die Darbietung der Untersuchungsergebnisse im *Kollokationenwörterbuch* stützt sich auf die neusten Methoden der Korpuslinguistik und die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Linguistik allgemein und der Lexikografie im Einzelnen, sie erfolgt allerdings verstärkt – wie auch der Titel *Kollokationenwörterbuch für den Alltag* schon sagt – aus der Perspektive der Laiennutzerinnen und -nutzer. Die zuletzt genannte Perspektive steht konsequent im Mittelpunkt des Wörterbuchs, verlangt von Bearbeiterinnen und Bearbeitern immer einen zusätzlichen Arbeitsaufwand, ermöglicht den Benutzerinnen und Benutzern aber einen einfachen, keine linguistischen Vorkenntnisse erforderlichen Zugang zum Material. Dies gilt bei diesem Wörterbuch auch für den nicht muttersprachlichen Benutzerkreis, denn die Autorinnen und Autoren nehmen auch Einheiten auf, die im Deutschen Komposita und somit Einzellexeme und in den Ausgangssprachen der

⁴ Das Beiheft ist allerdings nicht Gegenstand dieser Rezension. Es ist auf der Homepage des Projekts online zugänglich: <http://colloc.germa.unibas.ch/web/woerterbuch/>.

⁵ Finanziert wurde das Projekt durch den Schweizer Nationalfonds.

Nutzerinnen und Nutzer polylexikalische Wortverbindungen sind (z.B. ital. *nuvola che minaccia pioggia*, engl. *rain cloud*, dt. *Regenwolke*, S. XIII). Insgesamt richtet sich das Wörterbuch an Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen, die es bei Zweifelsfällen unterstützt, an Lernende von Deutsch als Fremdsprache, an Lehrpersonen im Sinne eines Hilfsmittels bei der Vorbereitung des Sprachunterrichts und beim Korrigieren von Schülertexten, an Textverfasserinnen und Textverfasser als verlässlicher Ratgeber auf der Suche nach einer gebräuchlichen Formulierung, an Übersetzerinnen und Übersetzer, indem es Transferfehler zwischen den Ausgangs- und Zielsprachen zu vermeiden erlaubt, u.a.m. (S. X).

Die Nutzerperspektive bestimmt auch den Aufbau der Wörterbuchartikel. Die relevanten Kollokationen sind den Lemmata zugeordnet, die die sinntragenden Einheiten (Substantive, Verben, Adjektive) dieser Kollokationen darstellen und die Artikel eröffnen. Sind die Lemmata mehrdeutig, wird der entsprechende Artikel semantisch unterteilt. Die Kollokationen kommen nach den gängigen Regeln der lexikografischen Praxis bei der passenden Bedeutung des Lemmas vor. Am Ende der Artikel ist ein Verweissystem vorgesehen, sollten die Kollokationen auch anderen Stichwörtern zugeordnet sein. Innerhalb der Artikel sind die Kollokationen nach typischen kombinatorischen Mustern kategorisiert, nach dem jeweiligen Kombinationspartner des Lemmas angeordnet und in Themenblöcken zusammengefasst (S. XV-XVII). Synonyme Formulierungen stehen in direkter Nachbarschaft und informieren die Nutzerinnen und Nutzer einerseits über alternative Formulierungsmöglichkeiten. Andererseits lassen sie (vielleicht nur bei einem fachlich eingeweihten Nutzer?) Fragen entstehen, die sich aus der Natur des Begriffs Synonymie ergeben. So steht beim Lemma "Plan" (S. 621) im Themenblock "ausführen" zunächst die synonyme Kollokationenkette "einen P. verfolgen | ausführen | verwirklichen", der der Beispielsatz mit "einen P. verwirklichen" folgt. Danach kommt die Gruppe "einen Plan realisieren | erfüllen | durchführen", die den Eindruck erweckt, dass sie sich semantisch von der ersten Beispielkette unterscheidet, ohne dass es aber mit einem Beispielsatz verdeutlicht wird. Grundsätzlich wird im Vorwort nicht erklärt, wann Beispielsätze angeführt werden und wann nicht. Wahrscheinlich stellt sich aber auch diese Frage nur einem linguistisch und lexikographisch interessierten Nutzer. Lobend ist hervorzuheben, dass alle veranschaulichenden Beispielsätze authentische Belege sind, die den Korpora entnommen wurden. Dies gilt genauso auch schon für die Formulierung der Nennformen der Kollokationen, die z.B. bei verbalen Konstituenten auf die übliche flektierte Form zurückgreifen und nicht die weniger typischen infiniten Formen anführen, wie es bis vor kurzem in der Lexikografie Standard war. Im Artikel "Plan" ist es bei "etw. steht auf dem Plan" der Fall.

Das strenge korpusbasierte Vorgehen erlaubt auch systematische Angaben zur Variation innerhalb der Kollokationen. Somit trägt das Wörterbuch der sich in der Linguistik in der letzten Zeit immer stärker durchsetzenden Erkenntnis, dass Festigkeit mit Variation und Wandel einhergeht. Sie kann ein diachrones Endprodukt der letzteren sein, darf aber nicht teleologisch verstanden werden,

denn Variation und Wandel dienen im Umkehrschluss gerade bei Kollokationen auch als Beweis für ihre Festigkeit. Den gebrauchsbasierten Charakter des Wörterbuchs unterstreichen die typographischen Markierungen bei festen Wortverbindungen, die (a) eine bestimmte morphosyntaktische Form präferieren, (b) auf bestimmte Kommunikationssituationen (auch im sprachgeographischen Sinn) eingeschränkt und/oder (c) auf eine bestimmte stilistische Färbung festgelegt sind (S. XVII). Wissenschaftlich betrachtet sind solche Angaben wichtige Ergebnisse nicht nur für die Kollokationsforschung, sondern mindestens auch für die Kommunikationstheorie und Sprachdidaktik, die bei der aus dem Fach stammenden Rezensentin das Interesse in Bezug auf die diesen Ergebnissen zugrundeliegenden Kriterien wecken. Dass dieses fachwissenschaftliche Interesse aber nicht gestillt werden kann und nicht unbedingt sollte, ist mit Blick auf den Gebrauchsscharakter des Wörterbuchs legitim.

Konsequent sind auch die Markierungen der lexikalischen und grammatischen Varianten in der Struktur der Wendungen sowie bei ihrer internen und externen Valenz durchgeführt. All diese Markierungen und insbesondere die korpusgestützte Methodik ihrer Ableitung waren lange Zeit die Stiefkinder der Lexikografie und Phraseografie per se.

Es bleibt festzuhalten, dass mit dem *Kollokationenwörterbuch für den Alltag* ein wissenschaftlich fundiertes Nachschlagewerk vorliegt, das produktionsorientiert und gebrauchsbasiert ist, den neuesten theoretischen und methodischen Anforderungen entspricht, nicht den Bearbeiter, sondern den Nutzer fokussiert und auf eine gelungene Art und Weise die wissenschaftliche Tiefe mit den Herausforderungen der Materialdarbietung für das nicht wissenschaftliche Publikum vereint. Diese Vorteile sowie neue Nutzungsmöglichkeiten könnten bei der Aufbereitung des Wörterbuchs in digitaler Form sowie seiner Integration in existierende elektronische historische wie gegenwartssprachliche Wörterbuchnetze zweifelsohne noch erweitert werden.

Natalia Filatkina

Universität Trier

filatkina@uni-trier.de

Rezension

Schlobinski, P. (2014).

Grundfragen der Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Welt der Sprache(n).

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.¹

Allgemeines

Die von Peter Schlobinski verfasste Einführung reiht sich nicht ein in den Kanon klassischer Einführungen. Der Verfasser versteht sich als "professioneller Reiseführer" (S. 11), der seine Leser mit der Einführung auf eine Reise in die Welt der Sprachen mitnimmt. Er verweist darauf, dass "die Sprachwissenschaft [...] nicht nur einen Kompass, sondern auch Landkarten und Routenplaner, Höhenmesser und Tiefenbohrer, Fernrohre und Mikroskope, Busch- und Seziermesser zur Verfügung" (S. 11) stellt. Es ist zu klären, welche Aufgabe das Buch übernimmt: Ist es eine Reisebeschreibung oder eher ein Reiseführer? Richtet es sich an einen reiseerfahrenen Globetrotter oder an Novizen, die ihr Land noch nie verlassen haben? Ist es alleine für sich verständlich oder werden weitere Hilfsmittel benötigt?

Der Titel der Einführung ist Programm, wobei der nicht auf dem Buchcover abgedruckte und erst im Inneren lesbare Untertitel mindestens genauso wichtig ist. Das Buch beleuchtet anhand von 104 Fragen (wobei dies nicht nur "Grundfragen" im eigentlichen Sinne sind) verschiedenste Themenbereiche. Dies geschieht meist sprachvergleichend, hierzu werden Sprachen aus aller Welt herangezogen. Aus dem Vergleich ergeben sich dabei interessante und mitunter überraschende Erkenntnisse. Der Leser gewinnt einen umfassenden Eindruck, wie facettenreich sich die Sprachlandschaft gestaltet, und erhält Einblick in exotische und seltene Sprachen. Mitunter hätte man sich mehr Vergleiche mit Sprachen gewünscht, die einem bspw. durch den Fremdsprachenunterricht näher stehen; der Schwerpunkt liegt – um im Bild zu bleiben – auf dem Entdecken von blinden Flecken auf der Landkarte.

Das Buch richtet sich primär an Studienanfänger: Im Vorwort ist von "einer unbekannten Welt" (S. 11) und einer "Entdeckungsreise" (S. 11) die Rede und der Verfasser äußert denn auch explizit die "Hoffnung, dass viele Studienanfänger das Buch mit Gewinn lesen" (S. 12). Immerhin weist er darauf hin, dass manche Wege beschwerlicher sind als andere und einige Orte nur mit Anstrengung erreicht werden. Ist dies möglicherweise ein versteckter Hinweis, dass manche Kapitel ohne Vorwissen oder das Hinzuziehen weiterer Literatur nur schwer verständlich sind?

¹ Ich danke Michael Prinz für den Austausch über das Buch und seine Anmerkungen. Die Rezension bildet unseren gemeinsamen Eindruck ab.

Zum Aufbau und den einzelnen Kapiteln

Die Reiseroute, so ist zu lesen, "folg[e] einer inneren Logik" und sei "gut begründet" (S. 11). Auf den ersten Blick fällt auf, dass keine klassische Kapitelstrukturierung vorliegt, wie sie in den meisten Einführungen zu finden ist und die sich an den linguistischen Teildisziplinen orientiert (Phonologie, Morphologie, Semantik etc.). Auf den zweiten Blick lassen sich die Kapitel dann doch mehr oder weniger den Teildisziplinen zuordnen:

Im ersten Kapitel "Was ist Sprachwissenschaft" wird das Forschungsfeld abgesteckt.

"Sprache und Sprachen" (Kap. 2) behandelt sprachtypologische Fragen und in diesem Zusammenhang auch den phylogenetischen Ursprung von Sprache.

Im dritten Kapitel "Sprache, Kommunikation, Handeln" finden sich – nachvollziehbar und anschaulich erläutert – zentrale Konzepte der Semiotik und Pragmatik wie das Zeichenmodell von Saussure (Abschn. 19), das Bühler'sche Organonmodell (Abschn. 21) oder die Sprechakttheorie von Austin (Abschn. 23), eingebettet in allgemeine Ausführungen z. B. zum Übertragen von Information, zum Argumentieren und zu Kommunikationsbrüchen in Gesprächen.

Die Inhalte des vierten Kapitels "Sprache, Bedeuten und Verstehen" ließen sich mit Semantik überschreiben, wobei die Frage "Was versteht man unter Sprachlenkung?" (Abschn. 38) weniger semantischen als vielmehr sprachpolitischen Überlegungen nachgeht.

Kapitel 5 behandelt die "Bausteine der Sprache" und umfasst Phonetik, Phonologie, Morphologie und Syntax. Während in den meisten Einführungen diesen Themen mehrere Kapitel gewidmet sind, wird die Systemlinguistik hier auf knapp 23 Seiten behandelt, die in etwas genaueren Blick genommen werden. Die Darstellung beginnt mit den kleinen Bausteinen und nähert sich sukzessive den größeren. Abschnitt 39 behandelt die artikulatorische Phonetik (dass die akustische Phonetik unberücksichtigt bleibt, ist bedauerndswert, jedoch in den meisten Einführungen üblich). Dass hierfür nur zwei Seiten veranschlagt werden, führt zu einer sehr knappen und äußerst kompakten Darstellung, die Grundwissen voraussetzt. An dieser Stelle würde eine graphische Darstellung des Ansatzrohrs das Verständnis erleichtern. Am Ende von Abschnitt 39 wird noch auf einer halben Seite in die segmentale Phonologie eingeführt. Zentrale Begriffe wie *Phonem*, *phonologisch distinktive Opposition*, *Phoneminventar* oder *Phonemanalyse* werden quasi im Vorbeigehen genannt. Abschnitt 40 geht auf die Besonderheiten von Tonsprachen ein und erläutert Konturtöne und Registertöne sowie Pfeifsprachen anhand von ostasiatischen, afrikanischen und indianischen Sprachen. Die suprasegmentale Phonologie ist Gegenstand von Abschnitt 41, wobei sich die nur 1,5 Seiten gleichermaßen dem Silbenaufbau im Deutschen wie auch im Japanischen widmen. Dies hat zur Folge, dass die Silbenstruktur sehr vereinfacht und verkürzt dargestellt wird; Stichworte wie *Extrasilbizität* oder besonders auch *Sonorität* fehlen. In Abschnitt 42 geht es um die Frage,

was ein Wort ist. Die Unterscheidung zwischen Wortform, syntaktischem Wort und Lexem wird nicht thematisiert, vielmehr geht es um die Problematik von Wortgrenzen am Beispiel des Lexemstatus von Klitika und Partikelverben. Die folgenden Abschnitte handeln von der Frage, was ein Morphem ist (Abschn. 43), von Wortbildung (Abschn. 44) und Wortarten (Abschn. 45). Den Abschluss von Kap. 5 bilden 4 Abschnitte zu syntaktischen Fragestellungen. In den Ausführungen zur Phrase (Abschn. 47) finden sich auch – sehr verkürzt dargestellt und für Studienanfänger nicht als solche erkennbar – Konzepte der Generativen Grammatik und Valenzgrammatik, allerdings ohne Verwendung der entsprechenden Termini und Verweis auf die Theorie. Im Anschluss wird am Beispiel von Klammerstrukturen das Topologische Feldermodell vorgestellt (Abschn. 48). Die Frage, ob das Chinesische eine Grammatik hat (Abschn. 49), ist zwar interessant, gleichwohl wäre ein Abschnitt zu zentralen Theorien der grammatischen Beschreibung wichtiger gewesen. So bleiben die Generative Grammatik, die Valenz- und Dependenzgrammatik sowie die Funktionale Grammatik unerwähnt.

"Wörter und Wörterbücher" und damit die Lexikologie ist Gegenstand von Kap. 6. Dies ist als eine erfreuliche Ergänzung zu werten, da Lexikologie und Lexikographie in Einführungen oftmals ein Schattendasein fristen. In diesem Zusammenhang werden auch Fragen der Wortbildungsmorphologie und der lexikalischen Semantik behandelt.

In Kapitel 7 "Wandel von Sprachen" geht es um unterschiedlichste Aspekte des Phänomens Sprache aus diachroner Perspektive, aus Sicht der Dialektologie, Sprachgeschichte, Grammatikalisierungs- und Sprachkontaktforschung: So wird bspw. ein Blick in die Zukunft geworfen und die Rolle des Englischen als Weltsprache erörtert (Abschn. 62), der Sprachentod wird thematisiert (Abschn. 63), und darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, ob Dialekte aussterben (Abschn. 64). Die dabei erwähnten Konzepte (Regionaldialekte, Substandard) spielen für die Beurteilung der Situation in weiten Teilen des deutschen Sprachgebiets eine wichtige Rolle. Es wäre indes wünschenswert gewesen, wenn der Verfasser in diesem Zusammenhang auf die prinzipielle Andersartigkeit der Situation in der Deutschschweiz hingewiesen hätte (Stichwort *mediale* oder viel mehr *funktionale Diglossie*). Ein weiterer Schwerpunkt des Kapitels liegt auf den historischen Sprachstufen des Deutschen sowie dem Laut- und Bedeutungswandel (Abschn. 65-68). Die kursorische Erwähnung einzelner graphematisch-phonematischer und syntaktischer Charakteristika dieser Sprachstufen (Ahd. als Silbensprache, die Aussprache von mhd. <æ, ei>, SVO vs. SOV) mutet dabei etwas willkürlich und lückenhaft an. So wird etwa bei der Darstellung der 2. Lautverschiebung lediglich die Verschiebung der Tenues erwähnt. Unterbrochen wird diese Reise in frühere Zeiten durch einen Ausflug in theoretische Überlegungen: In Abschnitt 66 wird der Zusammenhang von Sprachvariation und Sprachwandel und Kellers Konzept der unsichtbaren Hand beschrieben. Warum es sich dabei eher um ein Wirkungsprinzip mit diagnostischem Wert als um eine Theorie mit

prognostischem Anspruch handelt, wird knapp, aber nachvollziehbar dargelegt.

Kapitel 8 geht "[b]iologische[n] Grundlagen der Sprache" nach und beleuchtet einige wenige, aber zentrale Fragen der Neurolinguistik.

Ebenfalls kurz fällt das Kapitel zum Spracherwerb aus, das neben dem Erstspracherwerb auch den Zweit- und Fremdspracherwerb anspricht. Darin werden erfreulicherweise mit dem traditionellen, nativistischen Spracherwerbsmodell und dem gebrauchsbasierten Modell der Konstruktionsgrammatik die beiden derzeit dominierenden (und miteinander konkurrierenden) Paradigmen der Spracherwerbsforschung in ihren jeweiligen Grundannahmen vergleichend vorgestellt.

Unter dem Titel "Sprache, Gesellschaft, Kultur" (Kap. 10) werden unterschiedlichste Fragestellungen subsummiert: Es finden sich Aspekte der Pragmatik, Gesprächslinguistik, Soziolinguistik (Jugendsprach- und Genderforschung), Dialektologie, Phraseologie und Sprachkritik. Zwar lässt sich all diesen Aspekten unter gesellschaftlichem, kulturellem Blickwinkel nachgehen, der rote Faden geht jedoch verloren.

Kapitel 11 "Sprache und Medien" vereint Graphematik und Medienlinguistik. Es geht sowohl um diachrone Aspekte wie die Auswirkungen des Buchdrucks auf die Sprache als auch um aktuelle Fragestellungen bezogen auf das Schreiben in den neuen Kommunikationsformen wie E-Mail, Chat, Tweet, SMS.

Das abschließende Kapitel ist der angewandten Linguistik gewidmet: Neben der Computerlinguistik und den Möglichkeiten der automatischen Spracherkennung und Übersetzung wird auch der Forensischen und Klinischen Linguistik sowie der Sprachdidaktik Platz eingeräumt.

Die einzelnen Abschnitte sind als in sich abgeschlossene Einheiten konzipiert, kurz und bündig mit ein bis vier Seiten. Diese Strukturierung ermöglicht ein gezieltes Lesen einzelner Abschnitte, bspw. bei punktuelltem Interesse. Verweise auf andere Stellen des Buches laden den Leser ein, die Reise in die Welt der Sprachen an einem anderen Ort fortzusetzen. Liest man das Buch jedoch linear, würde man sich eine stärkere inhaltliche Verknüpfung der einzelnen Abschnitte und in diesem Sinne mehr Reiseleitung wünschen. So stehen die Abschnitte teilweise (wie bspw. in Kap. 11) ohne offensichtlichen thematischen Zusammenhang. Einzelne Abschnitte muten zudem etwas fragmentarisch an, als Aufzählung von interessanten Einzelaspekten ohne abschließenden Satz oder irgendeine Art von Konklusion (dies bspw. bei Abschnitt 102, der unvermittelt endet).

Gestaltung

Durch einige Besonderheiten wird einer möglichen Reisemüdigkeit vorgebeugt:

So werden in farblich hervorgehobenen Kästen Leben und Werk von insgesamt 18 Wissenschaftlern vorgestellt, die die Sprachwissenschaft bedeutend geprägt haben: Austin, Bloomfield, Bühler, de Saussure, Dilthey, Duden, Frege, Grimm, Herder, Humboldt, Hymes, Greenberg, Labov, Paul, Schleicher, v. d. Gabelentz, Whorf, Wittgenstein. Chomsky als "bedeutendste[m] und einflussreichste[m] Sprachwissenschaftler der Gegenwart" (18) ist ein eigenes Kapitel gewidmet, ebenso Agathe Lasch als erster Professorin für Sprachwissenschaft (genau: niederdeutsche Philologie) in Deutschland. Diese Biographien machen die Sprachwissenschaft "menschlicher" und zugänglicher. Theorien bleiben weniger grau, wenn man etwas über den Kontext erfährt, in dem sie entstanden sind.

In weiteren eingerahmten Textblöcken werden zentrale Wörter und Begriffe erläutert, die die Ausführungen im Fließtext ergänzen. So werden bspw. in Zusammenhang mit der Frage "Was sind sprachliche Zeichen?" (Abschn. 19) die Wortgeschichte und die verschiedenen Lesarten und Verwendungsmöglichkeiten des Verbs *zeigen* dargestellt.

Das gesamte Buch im Blick finden sich nur wenige Doppelseiten mit reinem Text. Viele Bilder, graphische Darstellungen, Beispiele und Tabellen dienen der Anschaulichkeit – teilweise tatsächlich nur zur Auflockerung, oftmals zum besseren Verständnis, immer gut ausgewählt. Die Gestaltung ist eine sehr gute Mischung an Text und auflockernden Elementen.

Das Register mit Glossar erleichtert die Orientierung, muss jedoch notwendigerweise den Spagat zwischen ‚nicht zu viel‘ und ‚nicht zu wenig‘, zwischen Vollständigkeit und Übersichtlichkeit bewältigen. Bei der stichprobenartigen Durchsicht fiel auf, dass bspw. *Varietät* (vgl. Abschn. 85) zwar im Text genannt ist, sich jedoch nicht im Register findet.

Das Literaturverzeichnis gibt die zugrunde liegende Literatur wieder, im Text selbst wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit kaum auf Literatur verwiesen, diese ist also nur indirekt und etwas umständlich über das Verzeichnis und einen Klammerindex erschließbar. Gerade in Anbetracht der Tatsache, dass die einzelnen Abschnitte die jeweilige Thematik recht kurz behandeln, wären weiterführende Literaturhinweise direkt am Ende der einzelnen Abschnitte wünschenswert und für eine Einführung hilfreich.

Übungsaufgaben sind im Buch nicht enthalten.

Fazit

Insgesamt wird Schlobinski seiner Rolle als welterfahrener Reiseleiter gerecht: Er behandelt ein beachtliches Themenspektrum, dies überwiegend mit fundierter und substanzieller Literaturkenntnis und unter Berücksichtigung der aktuellen Forschung.

Das Buch stellt neue, ungewohnte Fragen und führt zu mancher erkenntnisreicher Entdeckung, für die in klassischen Einführungen kein Platz ist. Inhaltlich gehen die einzelnen Abschnitte ungeachtet ihrer Kürze

ausreichend in die Tiefe, so dass es ganz und gar keine oberflächliche Reise ist.

Die Struktur und Gestaltung des Buches sind seine Stärke, fordern jedoch gleichzeitig ihren Tribut. Es ist flüssig und locker geschrieben, der unkonventionelle Stil vermittelt Freude am Lesen, täuscht jedoch mitunter über die Dichte und Komplexität des Inhalts hinweg. Aufgrund der thematischen Breite kommt der Grundlagenstoff im eigentlichen Sinne zu kurz, so dass sich das Buch nur bedingt als alleinige Grundlage für eine Einführung in die Sprachwissenschaft des Deutschen eignet. Wir sehen das Buch daher weniger im Reisegepäck von Studienanfängern. Vielmehr ist die Lektüre einerseits ein Gewinn für interessierte Laien, die auf kurzweilige Weise viel Spannendes im Land der Sprachen entdecken können und für die zu viel bzw. auch zu wenig inhaltliche Komplexität nicht relevant ist. Andererseits bietet sich das Buch an für fortgeschrittene Studierende, die aufbauend auf ihr Grundlagenwissen das bisher Gelernte sprachvergleichend vertiefen und Neues erfahren möchten, für das in "gewöhnlichen" Einführungen kein Platz ist.

Sarah Brommer

Deutsches Seminar, Universität Zürich

brommer@ds.uzh.ch

Numéro 105 Valais-216v nitalud

- Numéro 98, hiver 2013
Marcel Burger (éd.)
Pratiques du débat:
la constitution d'un espace public par le discours
- Numéro 99, été 2014
Raphael Berthele, Irmtraud Kaiser (Hrsg.)
Mehrsprachigkeit und Lebensalter
- Numéro 100, hiver 2014
Jean-François De Pietro, Alexandre Duchêne,
Alain Kamber (éds.)
Retour vers le futur. Quelques repères commentés
pour esquisser l'avenir de la linguistique appliquée
- Numéro 101, été 2015
Jérôme Jacquin, Xavier Gradoux (éds.)
L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse
intermédiaire
The organization of interaction at the intermediate
level of analysis

Vereinigung für angewandte
Linguistik in der Schweiz

Associaziun svizra
da linguistica applitgada

Association suisse
de linguistique appliquée

Associazione svizzera
di linguistica applicata

